



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Educación Inicial y Primaria




Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria



Quinquenio 2010 - 2014

Documento I - Setiembre 2010





**Orientaciones de
políticas educativas del
Consejo de Educación
Inicial y Primaria
Quinquenio 2010 - 2014**

Documento I - Setiembre 2010



Diseño de interiores, diagramación y tapa:

Lic. Alicia Bergero

El Consejo de Educación Inicial y Primaria agradece la colaboración de la oficina de UNICEF-Montevideo, en la elaboración del diagnóstico de la situación de la Educación Inicial y Primaria.





CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Presidente Dr. JOSÉ SEOANE

Vicepresidenta Mtra. NORA CASTRO

Consejera Mtra. TERESITA CAPURRO

Consejero Prof. NESTOR PEREYRA

Consejero Lic. DANIEL CORBO

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Director General Mtro. OSCAR GOMEZ DA TRINDADE

Consejero Mtro. HECTOR FLORIT

Consejera Mag. IRUPE BUZZETTI

SECRETARIA GENERAL Dra. SONIA GOMEZ

PROSECRETARIO Mtro. VICTOR SPINELLI

INSPECTOR TECNICO Mtro. MIGUEL UMPIERREZ



Índice

PRESENTACIÓN.....	9
1. ESTADO DE SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA.....	13
1.1.- Educación Inicial.....	13
1.1.1.- Acceso, evolución de la matrícula y asistencia.....	13
1.1.2.- Algunas dimensiones de la calidad de la educación inicial: tamaño medio de grupo y asistencia efectiva.....	17
1.2.- Educación Primaria.....	21
1.2.1.- Acceso, evolución de la matrícula y asistencia.....	22
1.2.2.- Resultados: repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente.....	26
1.2.3.- Los aprendizajes en enseñanza primaria en el contexto latinoamericano.....	32
1.3.- Políticas impulsadas entre 2005 y 2009: Escuelas de Tiempo Completo y CSCC, Programa de Maestros Comunitarios, Campamentos Educativos, Escuelas Disfrutables, Programa Educativo de Verano y Plan CEIBAL.....	34
2. ORIENTACIONES DE POLÍTICA PROPUESTAS PARA EL PERÍODO 2011-2015.....	45
2.1.- Aumentar y asegurar el tiempo pedagógico entendido como condición necesaria para garantizar el derecho a la educación.....	45
2.2.- Fortalecer los centros educativos en sus recursos y en su capacidad colectiva de iniciativa y de gestión.....	47
2.3.- Articular las políticas universales con diversificadas, y políticas integrales con específicas a fin de atender particularidades y compensar desigualdades.....	48
2.4.- Propiciar el desarrollo profesional docente: la formación permanente, la carrera magisterial, el reconocimiento social y el desempeño profesional.....	50
2.5.- Promover el uso educativo de las tecnologías, alentar las innovaciones y la inclusión digital.....	50
3. LÍNEAS ESTRATÉGICAS.....	55
3.1.- Impulso a la superación de la calidad educativa sustancial contribuyendo a elevar los actuales niveles de cobertura, retención y egreso.....	55
3.1.1.- Escuelas de Tiempo Completo.....	55
3.1.2.- Educación Inicial en la Escuela Rural.....	56
3.1.3.- Educación Musical.....	57
3.1.4.- Programa de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.....	57
3.1.5.- Educación Física.....	58
3.2.- Impulso a las Políticas de Inclusión Académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes.....	59
3.2.1.- Programa de Maestro Comunitario.....	59
3.2.2.- Extensión del Tiempo Pedagógico.....	59
3.2.3.- Programa Educativo de Verano.....	60

3.2.4.- Programa de Alimentación Escolar.....	60
3.2.5.- Talleres Ocupacionales en Educación Especial.....	60
3.3.- Impulso a la innovación educativa, en la perspectiva de universalización educativa, del uso educativo de las TIC.....	61
3.3.1.- Plan Ceibal.....	61
3.3.2.- Departamento Ceibal- Tecnología Educativa.....	61
3.3.3.- Sistema de Evaluación en Línea.....	62
3.3.4.- Programa GURI.....	62
3.4.- Fortalecimiento de los procesos de desarrollo profesional docente y técnico administrativo.....	62
3.4.1.- Departamentalización de la Formación en Servicio.....	63
3.4.2.- Jornadas Docentes.....	63
3.4.3.- Carrera Docente.....	64
3.4.4.- Plan de Formación permanente para Maestros Rurales.....	65
3.4.5.- Apoyo Técnico a Maestros de Escuelas Rurales.....	65
3.4.6.- Programa de Educación Sexual.....	66
3.4.7.- Publicaciones e impresiones.....	66
3.5.- Cooperación en la construcción de nueva institucionalidad educativa, terciaria y superior desplegada en todo el territorio nacional.....	67
3.6.- Fomento al protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos amigables para aprender, enseñar y crecer.....	68
3.6.1.- Mejora de la gestión institucional.....	69
3.6.2.- Consolidación de los Equipos Interdisciplinarios.....	69
3.6.3.- Mejora de servicios esenciales en escuelas.....	70
3.6.4.- Creación de escuelas.....	71
3.6.5.- Creación de Colonia Escolar.....	71
3.6.6.- Construcción de locales nuevos para escuelas ya existentes.....	71
3.6.7.- Mejora de espacios educativos (Construcción de aulas, cocinas y comedores, salones de recursos y multiuso).....	72
3.6.8.- Mejora de servicios higiénicos esenciales (baños).....	73
3.6.9.- Campamentos educativos.....	73
ANEXOS.....	75
PROYECTO PARA UN SISTEMA FORMATIVO DE EVALUACIÓN EN LÍNEA.....	77
PROYECTO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE SISTEMA EN LÍNEA DEPENDIENTE DE ANEP.....	79
OFICIO No. 09/10.....	93
UN MODELO ALTERNATIVO DE EXTENSIÓN HORARIA.....	97

PRESENTACIÓN




PRESENTACIÓN

El CEIP ha resuelto difundir el Proyecto de Mensaje de Presupuesto a todas las escuelas del País, a sus maestros y funcionarios, familias y Consejos de Participación, y a la sociedad en general.

Este documento sintetiza un intenso proceso de consulta, aportes, análisis y priorización llevados a cabo por los Acuerdos de Inspectores, las Inspecciones Nacionales y Departamentales, la Inspección Técnica, diversos Programas y Departamentos, las Divisiones Hacienda, Recursos Humanos, Planeamiento Educativo y Planeamiento Administrativo. También participaron activamente delegados de la Federación Uruguaya de Magisterio y las Asambleas Técnico-Docente. La colaboración de la Oficina de UNICEF en Uruguay fue muy valiosa en la formulación del diagnóstico, así como el trabajo de la Dirección de Investigación de CODICEN en la revisión estadística.

Se procuró un relevamiento exhaustivo de la situación general de la Escuela Pública y de sus necesidades fundamentales, asumiendo el desafío de avanzar en una educación inclusiva y de calidad para todos. Educación básica para un siglo XXI cargado de incertidumbres, de desarrollos técnico-científicos inimaginables y de profundas transformaciones en la sociedad, la producción y el empleo, que exigen ciudadanos responsables y solidarios.

Se impulsa duplicar la cantidad de Escuelas de Tiempo Completo mediante la creación de unas y la transformación de otras, con las dotaciones requeridas de docentes y auxiliares. Se alientan proyectos alternativos de extensión del tiempo pedagógico con otros formatos que surjan del debate profesional de los colectivos y del acuerdo con las comunidades, presentando algún ejemplo a título ilustrativo. Se demandan nuevos recursos para fortalecer los centros educativos, así como la capacidad de iniciativa y gestión, en la convicción de que la única reforma que perdura es aquella que es forjada y crece desde el pie. Se promueve un Programa de Atención Prioritaria a los Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER) que integre y articule acciones que se focalizan en los sectores más vulnerables, renovando proyectos que desde la década de los 90 han generado lógicas dispares (CSCC, cursos, PMC, PAE, etc.). Se profundizan los Programas de Inglés, Educación Física, Escuelas Disfrutables y Ceibal, que hacen a la calidad y la pertinencia de la Escuela. Se presenta la evaluación en línea como un instrumento privilegiado de seguimiento, evaluación formativa y transformación de las prácticas educativas.



Desde una perspectiva de cambios profundos, se aboga por una nueva carrera docente que incorpore el pasaje de grado por concurso, con los reconocimientos que ello implica. Se presupuestan hasta dos jornadas mensuales de salas docentes –voluntarias y en días u horas no lectivas- para alcanzar un 10% de incremento de tiempo remunerado para el trabajo en equipo y desarrollar lo que Tedesco llama “profesionalismo colectivo”. Se proyecta un departamento de Formación en Servicio que alcance a más de 20 mil maestros en el quinquenio además de los cursos para Educación Rural y los que se ofrezcan desde el Perfeccionamiento Docente. Se continúa con líneas educativas que constituyen nuevos perfiles docentes: Dinamizadores, Apoyo Ceibal, Comunitarios, Verano Educativo y Segundas Lenguas.

Finalmente cabe anotar que esta publicación tiene tres sentidos:

- Dar cuenta del trabajo realizado, de las propuestas y del presupuesto solicitado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Explicitar las orientaciones de política, objetivos estratégicos y metas, como compromiso de gestión, para convocar la participación de todos en un proyecto transformador.
- Exponer este compromiso para que sea posible el control público sobre la gestión estatal, y para que este control contraste los informes oficiales en las sucesivas rendiciones de cuentas.

Este documento –versión corregida del enviado al Parlamento- anexa el material “Hacia un sistema de evaluación en línea”, un modelo alternativo de extensión horaria y la nota con el posicionamiento del CEIP en materia salarial –tema éste asignado legalmente al Consejo de Salarios con CSEU- y remitida al CODICEN.



ESTADO DE SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA



1. ESTADO DE SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

1.1.- EDUCACIÓN INICIAL

1.1.1.- Acceso, evolución de la matrícula y asistencia

En el transcurso de los últimos quince años el subsistema de Educación Inicial y Primaria ha venido realizando un apreciable esfuerzo por universalizar el acceso a la enseñanza entre los niños y niñas de 4 y 5 años de edad. Esta política que en primer momento concentró sus esfuerzos en los estratos poblacionales de menores ingresos, ha permitido al país aproximarse a niveles de cobertura casi universales, que se destacan entre los más altos dentro de la región y son incluso comparables con los que exhiben los países más desarrollados.

Hasta hace pocos años, y sin perjuicio de las políticas y programas destinados a las familias de menores ingresos, la mayor parte de las niñas y niños que no accedían a la Educación Inicial pertenecía a los primeros quintiles de la distribución de ingresos. La reversión de esta situación en el período consignado descansó en políticas de expansión de la cobertura, con fuerte impronta y continuidad en el tiempo, en las que el sector público jugó un papel clave, acorde a la tradición del sistema educativo nacional.

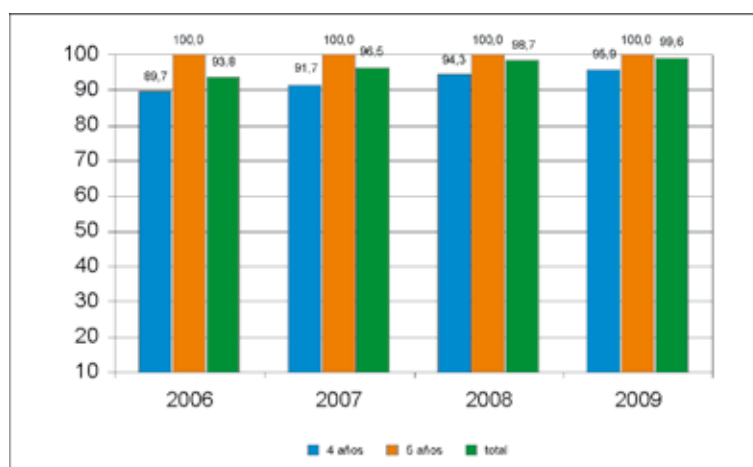
La construcción de aulas de educación inicial, la creación de jardines de infantes, el aumento de cargos para este nivel, la incorporación en las escuelas de educación común de aulas de educación inicial y las campañas de inscripción, entre otras acciones, fueron iniciativas de política que se mantuvieron en los últimos años. Las estimaciones para el año 2008 dan cuenta de un acceso prácticamente universal en ambas edades.

El siguiente gráfico presenta la evolución reciente de la tasa de escolarización para el nivel 4 y 5 años. En él se muestra como en el nivel de 5 años el acceso es universal, en tanto en el nivel de 4 años se encuentra próximo a esta meta (94,5%), restando incorporar unos 3.000 niños¹.

¹ Aún no se cuenta con la información al año 2009 de la oferta que depende del MEC. Es probable que en función de la evolución de la matrícula de los últimos años, la universalización de este nivel se haya alcanzado.

Gráfico 1

Asistencia a la Educación Inicial (nivel 4 y 5 años)
en Uruguay. Serie 2006-2009. En Porcentajes.



Fuente: Para 2006-2008: Dirección de Investigación y Evaluación Educativa del CODICEN/ANEP, a partir de los datos de matrícula elaborados sobre registros administrativos del CEIP, Departamento de Estadística del MEC y las Proyecciones de Población del INE. Para 2009: DEE/CEIP.

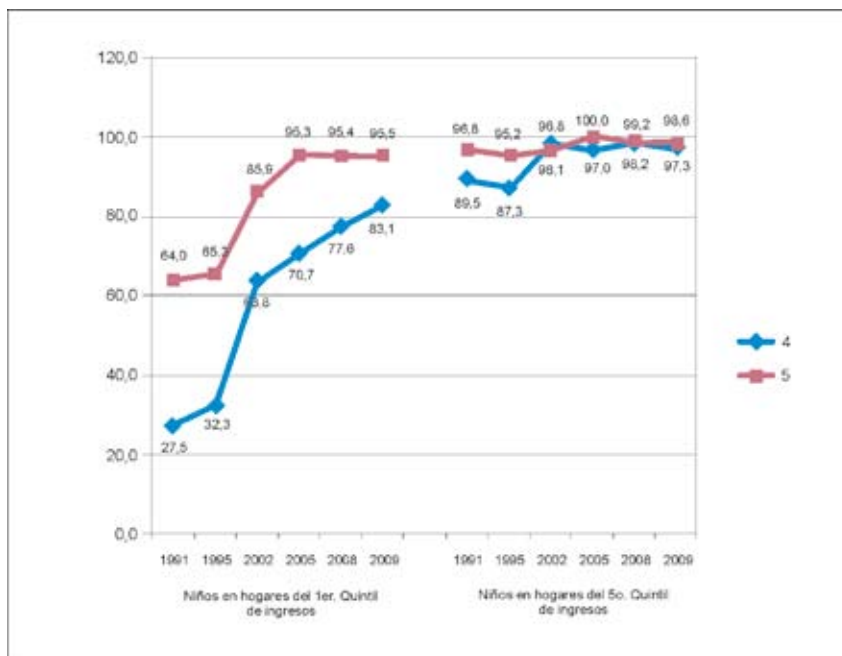
Cabe resaltar que la expansión de la cobertura de educación inicial se hizo efectiva a partir de la incorporación de aquellos niños que por condiciones sociales o de residencia no podían acceder a la educación. Basta comparar los niveles de acceso entre los niños de menores ingresos a comienzos de los años noventa con los niveles alcanzados al término de la pasada Administración de Gobierno para comprobar hasta qué punto el esfuerzo de la escuela pública uruguaya y por ende de la sociedad permitió, una vez más, reducir las brechas educativas entre los niños pertenecientes a los segmentos de menores y mayores ingresos.

El siguiente gráfico muestra este efecto y da cuenta de la radical transformación que el país ha realizado en materia educativa en el acceso a la educación inicial para los niños con mayores desventajas sociales. Hace veinte años la asistencia a la educación inicial era ostensiblemente mayor entre los niños de 4 y 5 años del quintil de mayores ingresos (respectivamente, 89.5% y 96.8%) que entre los del quintil de menores ingresos (respectivamente, 27.5% y 64%). Si bien al año 2009 subsisten diferencias entre los niños de 4 años de los quintiles extremos (83.1% en el quintil de menores ingresos y 95.5% en el quintil superior), prácticamente no se aprecia diferencias a nivel de 5 años y en el nivel 4 años las diferencias se han reducido considerablemente, lo que implica –al menos en la dimensión del acceso– que la brecha se ha cerrado².

²Cabe aclarar que estas estimaciones se realizan con la encuesta de hogares del INE, de ahí las diferencias con lo mostrado en el Gráfico 1. La encuesta de hogares presenta menores tasas de asistencia a la educación porque muchos de los niños que son encuestados cuando tienen 4 ó 5 años de edad, pertenecen en realidad a niveles de educación inferiores (por ejemplo 3 ó 4 años) ya que han cumplido esa edad en el transcurso del año.

Gráfico 2

Asistencia a la educación entre niños de 4 y 5 años de edad pertenecientes a los quintiles 1 y 5 de la distribución de familias por ingresos del hogar. Años seleccionados entre 1991 y 2009. En porcentajes.



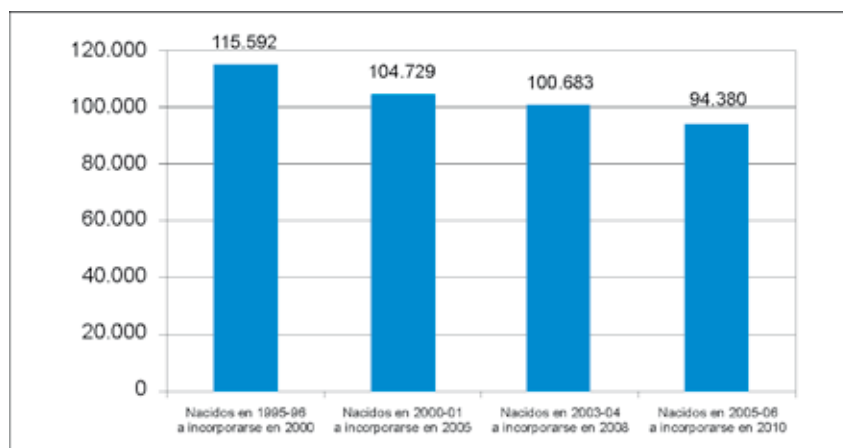
Fuente: Observatorio de la educación de la ANEP a partir de procesamientos de los microdatos de la ECH del INE.

Un elemento que se observa en los últimos años es el descenso de la matrícula de educación inicial. No obstante, es preciso considerar que dicha reducción no supone una menor asistencia a la educación. Por el contrario, la reducción tan pronunciada de la matrícula corresponde al impacto producido por la disminución de los nacimientos. A mediados de la década del noventa se producían aproximadamente 58 mil nacimientos año; al año 2000 esta cifra había disminuido a 52 mil.

Consecuentemente, la cohorte de niños de edades correspondientes a los niveles 4 y 5 de educación inicial disminuyó de 115 mil a 105 mil niños (Gráfico 3). En los últimos años esta situación ha cambiado radicalmente en la medida que el número de nacimientos por año se redujo a 47 mil, lo que supone una reducción significativa en el número de niños que ingresan al sistema. La cohorte de niños de 4 y 5 años que por edad teórica se incorporó en 2010 (nacidos entre 2005 y 2006) es de 94 mil niños, es decir, unos 20 mil niños menos que la cifra que se registraba quince años atrás y 10 mil menos que la que se registraba en 2000.

Gráfico 3

Número de nacimientos en Uruguay por bienios seleccionados.



Fuente: Elaborado por UNICEF en base a datos del MSP.

En la actualidad el subsistema público representa el 82,6% de la cobertura total, guarismo levemente inferior a los registrados en años anteriores. El sector privado, que durante la crisis económica de principios de los 2000 había perdido un peso relativo considerable, recuperó sus niveles históricos. En el año 2009 la matrícula de ambos niveles en total es de 93.647 alumnos, de los cuales 77 mil son atendidos por la ANEP (Cuadro 1).

Cuadro 1

Matrícula del nivel 4 y 5 años de educación inicial en la órbita de la ANEP y porcentaje de cobertura del sector público según forma de administración. Años 2005 a 2009.

	Matrícula				
	2005	2006	2007	2008	2009
Público ANEP	78.423	76.482	75.772	75.843	77.334
Privado órbita ANEP	13.317	14.646	14.885	15.198	16.313
TOTAL	91.740	91.128	90.657	91.041	93.647
Participación del subsistema público	85,5	83,9	83,6	83,3	82,6

Fuente: DEE del CEP.

Sumado al logro de la universalización de la educación inicial obligatoria (4 y 5 años), se comienza a observar en los últimos años un incremento significativo de la matriculación de niños de edades aún más tempranas. De esta forma, los niños menores a 4 años son aquellos que en términos relativos se han incorporado en mayor medida al sistema educativo (un 34,6% entre 2005 y 2008).

En función de los logros alcanzados en materia de acceso, la agenda educativa ha ido incorporando en los últimos años con mayor preponderancia los aspectos vinculados a la calidad de los servicios educativos que se brindan. Si bien el binomio “expansión y calidad” estuvo presente en los comienzos mismos del impulso del nivel, la preocupación por la mejora de la calidad de los servicios y de la efectiva utilización de los mismos por parte de los niños se ha incorporado con centralidad en la agenda de debate recién en los últimos cinco años. Alcanzadas las metas de ampliación de la cobertura, primero, y de cuasi universalización del acceso, finalmente, surgen con más fuerza las discusiones en torno a la calidad de los servicios educativos, la formación, especialización y profesionalización de los docentes, y los aspectos vinculados a la construcción de entornos que faciliten los aprendizajes, como el tamaño medio de los grupos y la asiduidad o regularidad en la asistencia.

En este sentido, sobresale como un tema particularmente relevante los altos niveles de inasistencia en la Educación Inicial, fenómeno que conspira contra el aprovechamiento efectivo de la educación inicial no solo como requisito para la Educación Primaria en el conjunto de la población infantil, sino también como mecanismos para reducir las brechas entre niños que provienen de distintos contextos sociales, en tanto los mayores niveles de inasistencia se registran en los sectores de más bajos ingresos y en los contextos sociales más críticos.

1.1.2.- Algunas dimensiones de la calidad de la educación inicial: tamaño medio de grupo y asistencia efectiva

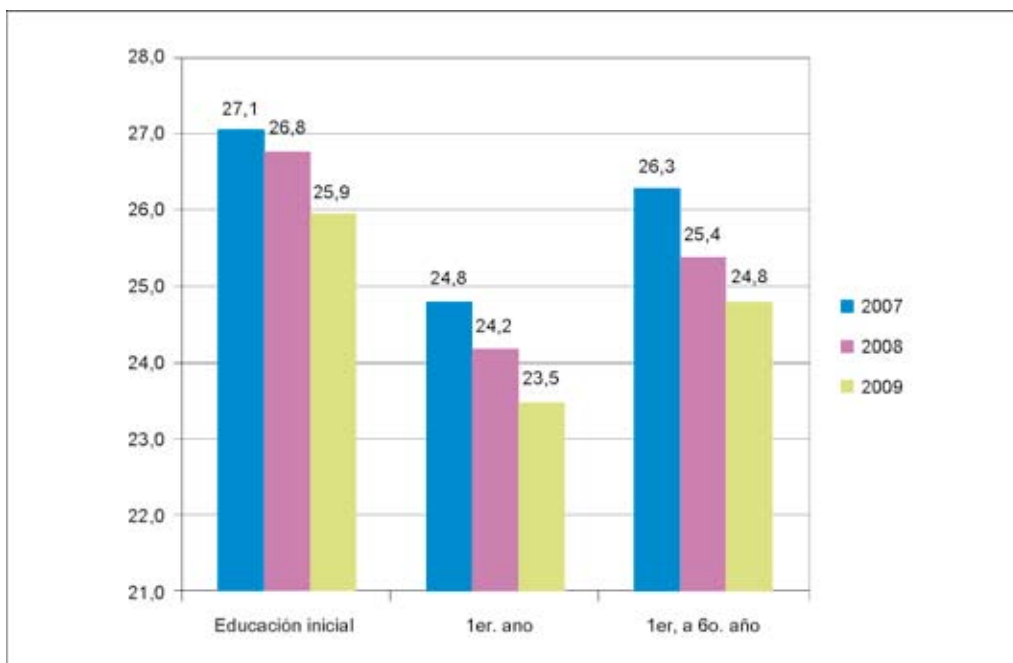
Como se señaló el hecho de haber alcanzado tasas de acceso próximos a la universalización o ya universal en el nivel de 5 años, coloca la discusión sobre la calidad de los servicios y su real aprovechamiento en el centro de la agenda. Por cierto esto no implica que no haya estado presente esta preocupación en el pasado, pero sí que adquiere una mayor relevancia al momento de haber logrado niveles de acceso próximos a la universalización. Es así, que el sistema educativo ha comenzado a producir información significativa en lo que hace a este tema. En primer lugar, en lo que hace a las condiciones de aprendizaje de los niños, como es el tamaño medio de grupo. En segundo lugar, en lo concerniente al tiempo de permanencia en centros educativos, a través de la información de los días asistidos por los niños. Lógicamente estos aspectos son solo una parte del fenómeno de la calidad educativa y del aprovechamiento efectivo de la enseñanza, pero permiten aproximarse a la dimensión en cuestión.

El tamaño medio de grupo en educación inicial en el sector público, contabilizando tanto la oferta en “jardines de infantes” como en “clase jardinera” en escuelas comunes, fue en 2009 de 25,9 alumnos por grupo. Esta cifra es algo superior al número de alumnos por grupo del total de 1° a 6° grado y de 1er. Grado (Gráfico 4). De esta forma,

queda en evidencia que los grupos en educación inicial, precisamente cuando los niños se encuentran en sus primeras experiencias de enseñanza, son más numerosos en promedio, lo que puede implicar condiciones de aprendizajes no tan favorables como sería deseable.

Gráfico 4

Tamaño medio de grupo en educación inicial y en educación común en escuelas públicas urbanas (1er. año y total). Años 2007, 2008 y 2009.



Fuente: Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, ANEP, 2009.

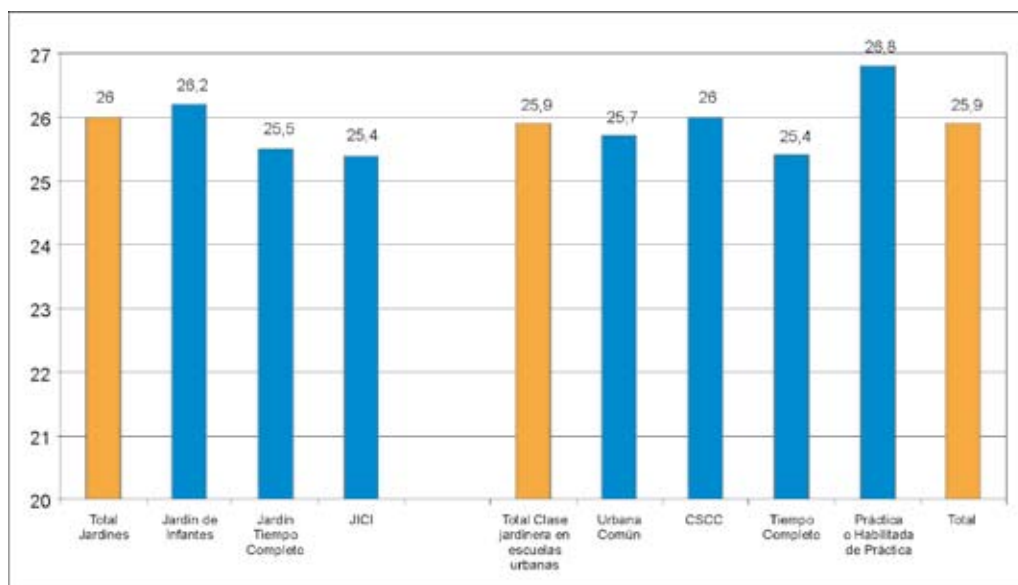
Aunque la evidencia empírica a nivel nacional e internacional no muestra en forma categórica que un menor tamaño medio de grupo determine en forma directa mayores niveles de aprendizaje (éste depende mucho más de otros factores), resultan claras las ventajas que suponen una menor ratio de alumnos por docente. Contribuye a desarrollar un trabajo personalizado con los niños y a mejorar las condiciones del trabajo docente.

Adicionalmente, entre las diferentes modalidades de atención en la educación inicial pública no se observan diferencias significativas en el tamaño medio de grupo. Pero en el caso de los “jardines de infantes” de la ANEP el menor número de niños por grupo se registra en los JICI (25,4 alumnos) y en el caso de las “clase jardinera” en aquellas escuelas de tiempo completo (25,4 alumnos en promedio). El resto de ofertas presentan un tamaño próximo a los 26 y 27 alumnos en promedio. En resumen, aunque existen diferencias entre las diferentes ofertas, éstas no resultan ser muy marcadas. Esta información, si bien no indica directamente si estos tamaños representan una situación

óptima para el desarrollo del aprendizaje, hace pensar que producto de la reducción de la matrícula señalada en los párrafos anteriores y de la importante creación de cargos en este nivel, los umbrales en materia de recomendaciones para el normal desarrollo educativo están próximos a alcanzarse.

Gráfico 5


Tamaño medio de grupo en educación inicial en escuelas y jardines públicos según modalidad. Año 2009.



Fuente: Monitor Educativo de Enseñanza Primaria de la ANEP, Informe de educación inicial, 2009.

Además del tamaño medio del grupo, existen aspectos que inciden en mayor o menor grado en los aprendizajes de los niños. Mediante preguntas de opinión dirigidas a los directores de centros, el Monitor Educativo de Enseñanza Primaria indaga cuáles son los principales problemas que ellos encuentran en su escuela en cuanto a la capacidad locativa, a los bancos de aula, a las áreas destinadas a patios de recreo y a los baños. Todas estas dimensiones conforman elementos que pueden potenciar o inhibir condiciones favorables para el pleno desarrollo del proceso educativo de los niños.

En términos generales, dos aspectos se destacan por presentar mayor nivel de preocupación por parte de los directores. Estos son: las condiciones en cuanto a los bancos en el aula y a los baños. Más del 60% de los directores que se encuentran al frente de escuelas con niños de educación inicial manifiesta que estos aspectos resultan problemáticos para el desarrollo de la escuela. Aún así, en el resto de las dimensiones (capacidad locativa y patios de recreo) se registra un alto porcentaje de directores que manifiesta preocupación (cerca al 50%).



Los elementos mencionados solo aportan una aproximación en algunos de los aspectos que pueden potenciar o inhibir el mejoramiento en las condiciones de los aprendizajes. La utilidad de presentar estos resultados es que permiten establecer en qué áreas los actores del sistema educativo identifican problemas para desarrollar el trabajo en la escuela.

Uno de los rasgos más importantes en lo que refiere a los estándares de calidad y aprovechamiento de una inserción temprana a la educación es la regularidad con la que asisten los niños a las escuelas. Diversos son los estudios para Uruguay³ que establecen que los mayores beneficios en cuanto al impacto futuro se dan en el marco de una concurrencia desde los 4 años edad (no así asistiendo únicamente desde los 5 años), o los estudios internacionales que señalan que de no existir una educación inicial de calidad los beneficios de la asistencia en el futuro podrían ser reducidos o limitados. Todo hace suponer que una buena educación en este nivel supone, además de un acceso temprano, una permanencia y asistencia regular. En otras palabras, acceder es importante, pero esto debe darse en el marco de una asiduidad de asistencia.

Lamentablemente los indicadores de asiduidad de asistencia a la educación inicial no son buenos. Prácticamente uno de cada dos niños (48%)⁴ asiste en forma insuficiente, lo que evidentemente restringe las posibilidades de un aprovechamiento ideal del acceso a la educación en este nivel y pone de manifiesto que tal acceso, aunque importante, no garantiza por sí solo mejores resultados en la trayectoria educativa futura del niño. La asistencia insuficiente y el abandono intermitente han registrado un incremento preocupante en el último año en todo el subsistema primario. Esto se suma al hecho de que la cantidad de días de clase estipulados en Uruguay (aproximadamente 180) resulta aún, y a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, baja en comparación con otros sistemas educativos del mundo.

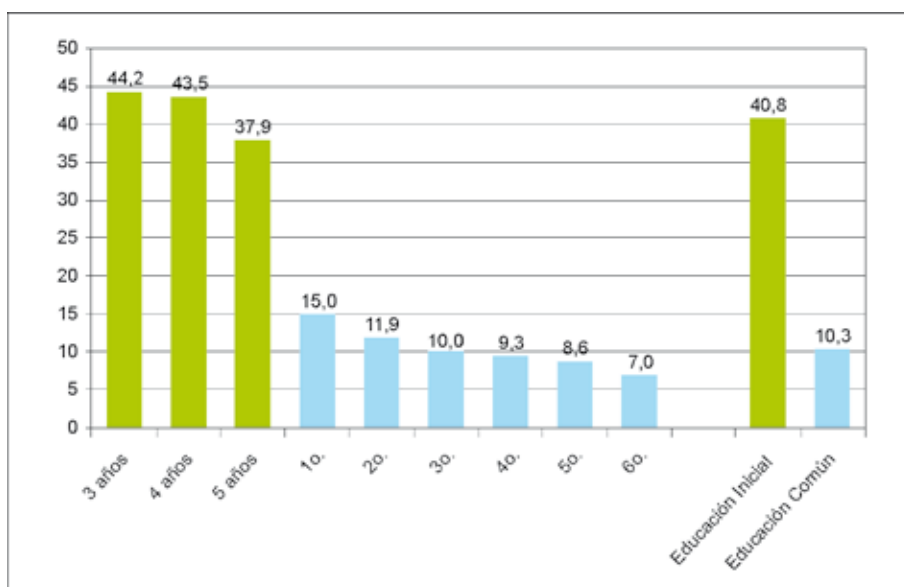
La baja frecuencia en la asistencia a la educación podría estar indicando un conjunto de rasgos que no resultan ideales para que el niño incorpore en forma sostenida el conjunto de hábitos, rutinas y competencias específicas del nivel. En tal sentido, la ampliación de oportunidades para la niñez que supone un acceso temprano a la educación inicial, no se garantiza totalmente si no se logra que el contacto con la educación sea asiduo a lo largo de todo el año lectivo. Estudiar las causas de este problema parece una forma importante de aproximarse a lograr una educación que trascienda el tema del acceso y se traslade paulatinamente al reforzamiento de otros elementos que hacen a la calidad del aprendizaje.

³ Mara, S. (2000): Estudio de la evaluación de impacto de la educación inicial en el Uruguay, MECAEP-ANEP, Montevideo.

⁴ Esta cifra incluye el abandono intermitente (6,1%) de los niños que habiéndose inscripto concurren menos de 70 días en el año y la asistencia insuficiente (40,8%) de los niños que asistieron más de 70 días pero menos de 140.

Gráfico 6

Porcentaje de asistencia insuficiente (*) según niveles y grados escolares de educación común en Uruguay. Año 2009.



Fuente: Monitor Educativo de Enseñanza Primaria de la ANEP 2009.


Nota: (*) La asistencia insuficiente es el porcentaje de niños que asistieron a clases entre 70 y 140 días en el año lectivo.

1.2.- EDUCACIÓN PRIMARIA

El sistema educativo primario en Uruguay se ha destacado a lo largo del siglo pasado, e incluso en el último cuarto del siglo XIX, por su vocación universalista y, por ende democratizadora del conocimiento, en lo que hace al acceso, la cobertura, el egreso y, en el contexto latinoamericano, los resultados efectivos en términos de aprendizajes.

Como ocurre con la gran mayoría de los países que han logrado tempranamente la universalización del nivel, el eje principal de las preocupaciones e iniciativas se traslada hacia la mejora de la calidad educativa. La mejora de la calidad ha sido un objetivo perseguido por distintas vías en los últimos años: por ejemplo, mediante la diversificación de las modalidades ofrecidas, la ampliación de las oportunidades de aprendizaje a partir de programas específicos, la atención de grupos de población específicos tendiendo a reducir las disparidades y garantizar la posibilidad del aprendizaje a todos los niños independientemente de su origen o contexto, la reformulación de los planes de estudio, la profesionalización del cuerpo docente, la mejora de sus remuneraciones, etc.

En este sentido, las Escuelas de Tiempo Completo (TC) y las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC) han sido iniciativas de política que buscaron adecuar y anticiparse a la cada vez más heterogénea población escolar y a la paulatina concentración



geográfica de las situaciones sociales más desfavorables. Estas situaciones potenciaron problemáticas en los centros educativos ubicados en las zonas más vulnerables del país. Más recientemente, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), el Programa de Verano Educativo (PVE), la universalización de la educación física y los Campamentos Educativos buscaron, por un lado, la ampliación de oportunidades para todos los niños y, por otro, la construcción de una visión integral de enseñanza. La premisa de estos esfuerzos fue la de lograr la ampliación del tiempo escolar a partir de la creación de modalidades alternativas de aprendizaje.

En esta línea, es necesario destacar por su significación y trascendencia la aplicación del Plan CEIBAL, el cual ha supuesto, entre otros aspectos, la distribución de aproximadamente 370 mil computadoras en poco más de dos años. El Plan CEIBAL ha perseguido un doble objetivo: por un lado, disminuir la brecha tecnológica existente entre los niños de distintos contextos; por otro, ampliar el conocimiento a partir del acceso y utilización de las Xo para alcanzar así las competencias básicas que exige la sociedad y potenciar los aprendizajes. De esta forma, Uruguay será el primer país del mundo en haber tomado la iniciativa de entregar esta tecnología en forma universal. Los impactos que esta política tiene se encuentran en pleno proceso de medición de resultados y probablemente exijan una mirada y evaluación en el mediano plazo para entender cuáles son los cambios que han producido. Sin embargo, es evidente que hay un “movimiento” en la relación entre el docente, el alumno y el saber. Éste ya no es patrimonio del educador, sino que está disponible mediante el soporte tecnológico y los nuevos ambientes de aprendizaje; datos, mapas, testimonios, registros, descubrimientos y opiniones son accesibles a estudiantes y sus familias. Cómo buscar, seleccionar y validar esa información, y cómo transformar la información en conocimiento es la construcción social en la que el maestro debe intervenir profesionalmente. Este cambio de lugar en el rol docente implica un nuevo quehacer y un nuevo perfil, más exigente y más relevante.

1.2.1.- Acceso, evolución de la matrícula y asistencia

El sector público de educación común cubre en la actualidad al 85,4% de los niños. Esta cifra ha descendido con respecto al año 2003, fecha en la cual, producto del impacto de la crisis económica, el sector privado había perdido un número significativo de alumnos. Pasada la recesión, el sector público desciende levemente para ubicarse en sus valores históricos.

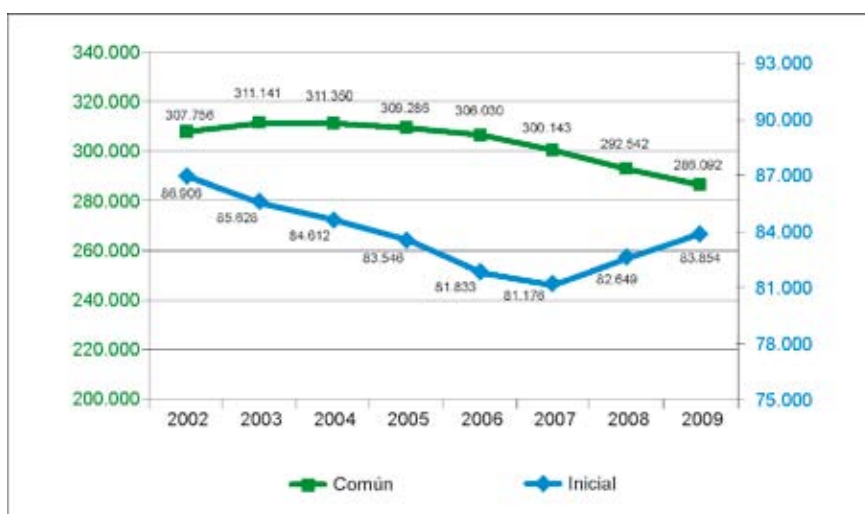
Más allá de las oscilaciones señaladas, existe una preponderancia de la enseñanza pública, que continúa cubriendo a un conjunto significativo de niños de todos los estratos sociales.

Los efectos de la reducción de nacimientos apuntados en el capítulo de Educación Inicial también han impactado sobre este subsistema, con la diferencia que las cohortes de niños nacidos en los últimos años, cada vez de menor magnitud, aún no han alcanzado por completo los grados escolares superiores. En 2009 siguió disminuyendo la matrícula, con una caída de 5.500 niños, explicada particularmente por la evolución de la matrícula de educación común (1° a 6° año), que descendió 2,2%. Desde el 2003 al presente, la

reducción acumulada alcanza a los 25 mil alumnos. En 2009 la matrícula total de educación inicial y primaria dependiente del CEIP ascendió a 377.481 niños (286.092 en Primaria Común, 83.854 en Inicial y 7.535 en Educación Especial) lo que en términos porcentuales representa el 82% del total de la matrícula nacional en estos niveles⁵.

Gráfico 7

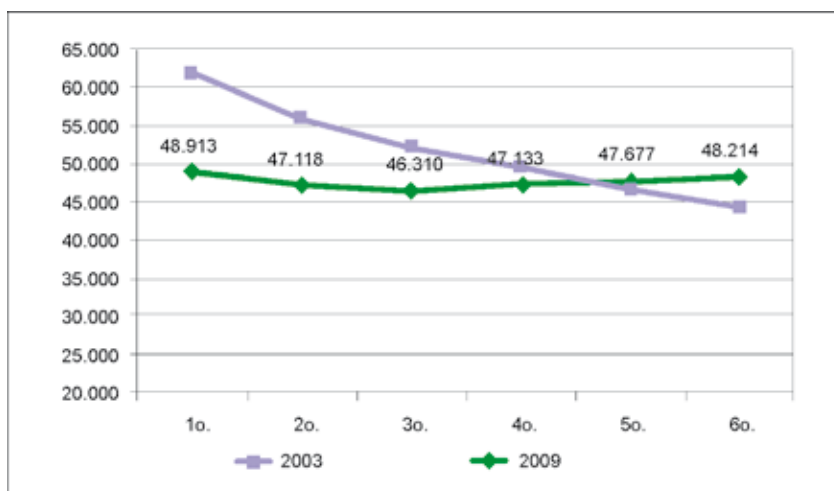
Evolución de la matrícula de educación común e inicial 2002-2009



Un rasgo característico del sistema público uruguayo era su matrícula por grados escolares en forma de “escalera”, lo cual se asociaba a la combinación de cohortes de niños más o menos similares y a las altas tasas de repetición en los primeros grados. Esta situación se ha modificado y la matrícula presenta actualmente una estructura mucho más plana. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, todos los grados escolares tienen una matrícula similar en el 2009, lo que contrasta con lo que ocurría solo seis años atrás. El abatimiento de la repetición a mínimos históricos (años 2008-09), junto al descenso de la población en edad de asistir a los primeros años de escuela, han modificado un rasgo bastante estructural de la educación primaria y ha supuesto cambios en la forma de distribución de docentes por grado.

⁵ La educación privada atiende a 83.681 niños, 28.037 de educación inicial, 50.773 de educación común y 4.871 de educación especial.

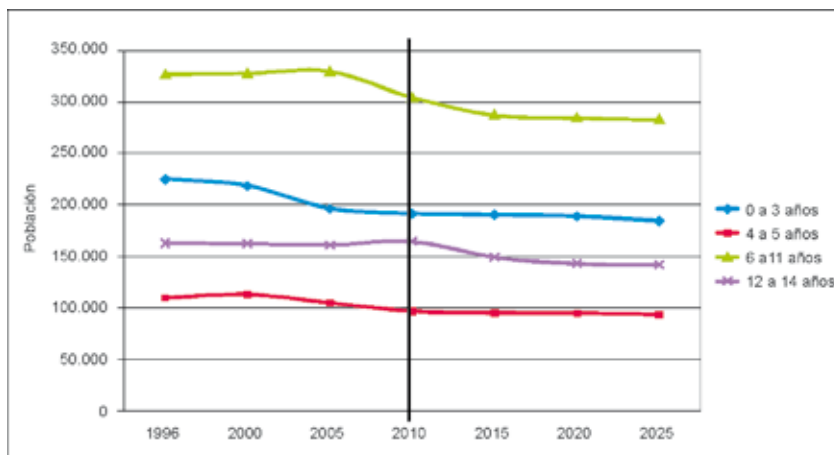
Matrícula de Educación Común por grado. Año 2003 y 2009



La reducción de la matrícula en Educación Primaria no supone, de ninguna forma, que se haya producido una caída en los niveles de cobertura. Esta disminución expresa la incorporación al sistema de cohortes de niños cada vez más pequeñas, así como la recuperación de los niveles históricos de matrícula del sector privado tras el período recesivo que culmina en 2004.

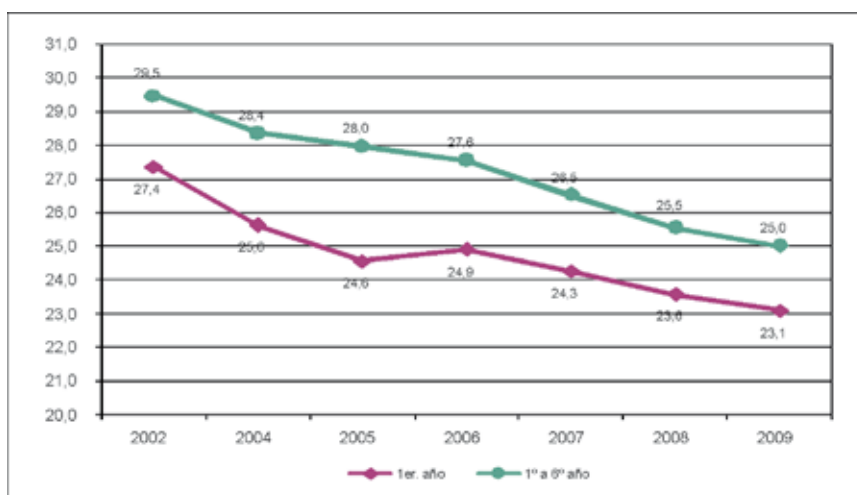
Tomando en consideración los ejercicios de proyección de la evolución de la población en edad escolar, es factible que la matrícula de enseñanza primaria continúe descendiendo en los próximos años, a menos, por cierto, que la tendencia a la reducción de la fecundidad se revierta en forma significativa en el corto plazo. De no producirse dicha reversión, así como cambios significativos en la distribución entre los subsistemas público y privado o variaciones en las tasas de repetición, recién a mediados de esta década se estabilizará la matrícula.

Proyección de la población en edad Escolar.



Fuente: INE

Alumnos por maestro en escuelas urbanas. Primer año y total de 1o. a 6o. año. 2002 a 2009

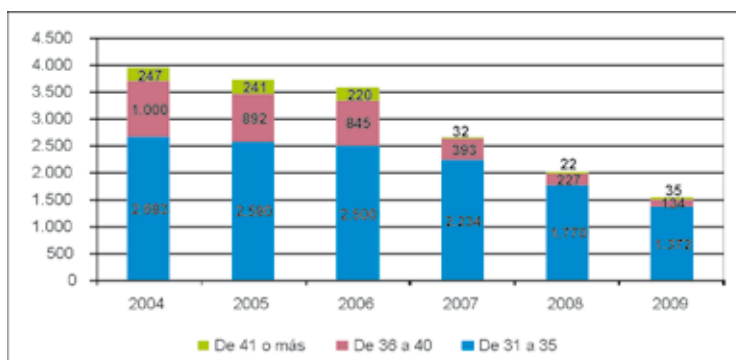


Uno de los aspectos que merece ser resaltado en los últimos años es la tendencia a la reducción del número alumnos por maestro. La reducción de la matrícula merced a las tendencias demográficas, arriba indicada, y la creación de cargos docentes en los últimos años han determinado una reducción en el número de alumnos por grupo. Entre 2002 y 2009 se advierte una disminución sostenida en la cantidad de niños por docente.

En promedio, en el año 2002 los maestros de escuelas urbanas se enfrentaban a grupos de prácticamente 30 alumnos, en tanto en la actualidad el promedio se sitúa en 25 alumnos por docente.

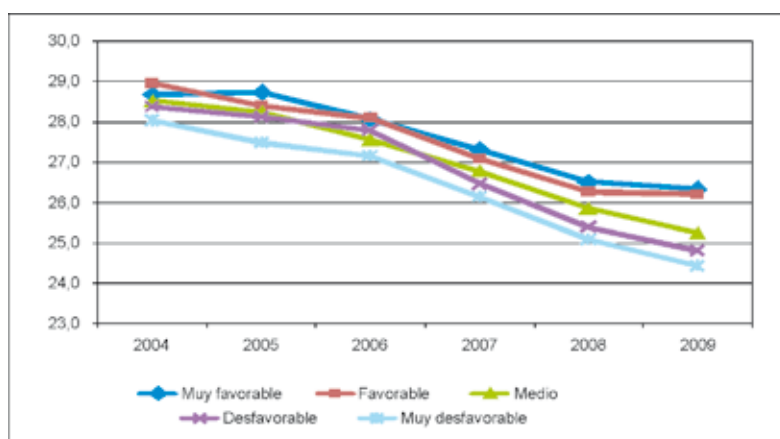
Por cierto estos valores corresponden a promedios y, en consecuencia, podrían no estar dando cuenta, en forma debida, de todas las realidades. No obstante, la tendencia reseñada debe ser considerada como una oportunidad para avanzar, mediante el fortalecimiento de la Educación Primaria (y, por tanto, el crecimiento de la inversión en el subsistema), hacia una enseñanza más personalizada que permita atender las particularidades de una población heterogénea.

Cantidad de grupos con más de 30 alumnos de 1o. a 6o. grado. 2004 a 2009



En la misma dirección el sistema educativo ha tendido, en forma gradual, a reducir la cantidad de grupos numerosos (por ejemplo, con más de 30 ó 35 alumnos). Esta distinción es importante, en tanto una reducción en promedio de los alumnos por maestro podría deberse exclusivamente a tendencias que se registran solamente en algunas escuelas, mientras que otras podrían permanecer iguales. Cabe destacar que en 2009 se acentuó aún más la tendencia a la disminución de la cantidad de grupos numerosos iniciada años atrás. Como se puede advertir en el gráfico, en 2004 existía un volumen importante de grupos con más de 30 alumnos. Cerca de 4 mil grupos de los 11 mil que existían (un 37%) estaban en esta situación. En 2009 los grupos con estas características ascienden a 1.541, lo que representa el 14% del total de grupos. Adicionalmente, cuando se observa la situación más extrema, es decir, aquellos grupos que sobrepasan los 35 alumnos, la reducción se torna aún más significativa: disminuyen de 1247 a 169 en el período. Estas tendencias positivas se verifican en especial a partir del año 2007.

Alumnos por maestro de 1o. a 6o. en escuelas urbanas según contexto sociocultural. 2004 a 2009



Cabe destacar que las escuelas con un promedio menor de alumnos por maestro son las de contexto sociocultural más desfavorable. Mientras que entre las escuelas de entornos favorables el promedio de alumnos por maestro de 1º a 6º es de 26,3, para los restantes contextos el promedio es menor y alcanza un mínimo de 24,4 niños en las escuelas en las que el alumnado presenta las mayores desventajas socioculturales. La serie de 2004 a 2009 muestra una mejora en este indicador en todos los tipos de escuelas, aunque se registra en forma más acentuada en las escuelas de los contextos más desfavorables. Parte de esta mejora puede ser explicada por la atención particular que durante la pasada administración se dedicó a las escuelas de contexto más crítico mediante la creación de cargos docentes, generando así mejores condiciones para el aprendizaje.

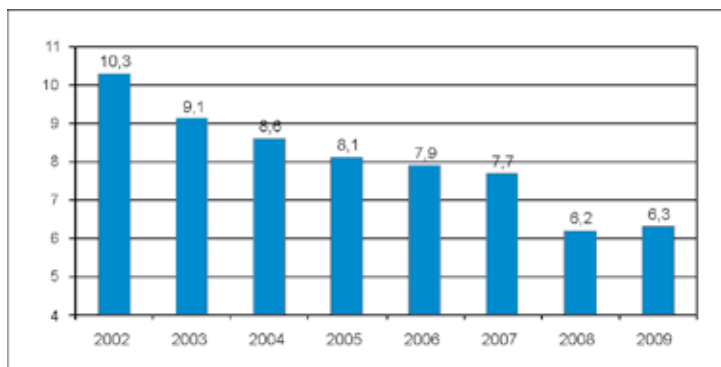
1.2.2.- Resultados: repetición, asistencia insuficiente y abandono intermitente

Un rasgo característico del sistema educativo primario público, que ha sido estudiado profundamente, es el alto porcentaje de la repetición. Numerosos son los estudios⁶ que

⁶ Por ejemplo, Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones educativas. ANEP, 2005 o las diferentes ediciones del Monitor educativo de enseñanza primaria, ANEP.

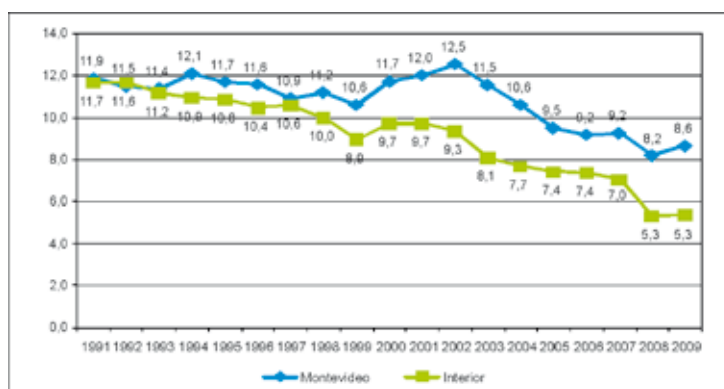
destacan como un rasgo estructural la alta repetición, fuertemente concentrada en los primeros grados y en las escuelas ubicadas en los entornos sociales más desfavorables. Ahora bien, la tendencia descendente de los últimos años y particularmente los resultados de 2008 y 2009, dan cuenta de cambios sustantivos e inéditos. En el año 2009, el porcentaje de repetición fue de 6,3%, cuatro puntos menos que cuando inició su tendencia descendente.

Evolución del porcentaje de repetición total (1o. a 6o.) de Educación Primaria Pública. 2002 - 2009



Los datos indican una tendencia clara y sostenida en el transcurso de la década a la reducción de la repetición. Actualmente los repetidores son aproximadamente 40% menos que en 2002. Naturalmente, al alcanzar niveles de repetición cada vez más bajos, la reducción de la repetición se torna una tarea más compleja. Por otro lado, en este escenario merece especial atención la reducción de la disparidad en la repetición entre los distintos contextos sociales, ya que en los contextos más críticos los niveles de repetición aún son elevados más allá de la reducción consignada.

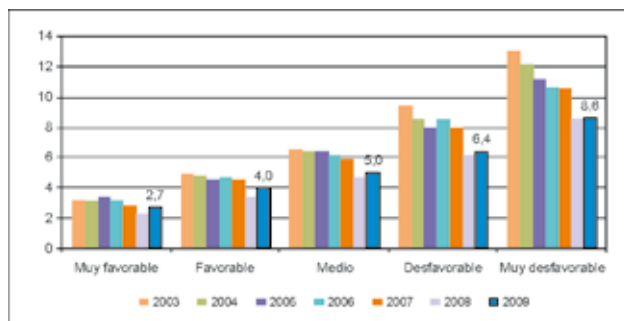
Evolución de la repetición total según región. 1991 - 2009



Por otra parte, al analizar la evolución de la repetición por contexto sociocultural de las escuelas se advierte claramente un fuerte descenso en los últimos seis años entre las escuelas de contexto más crítico, lo que contribuye a seguir acortando las brechas en los

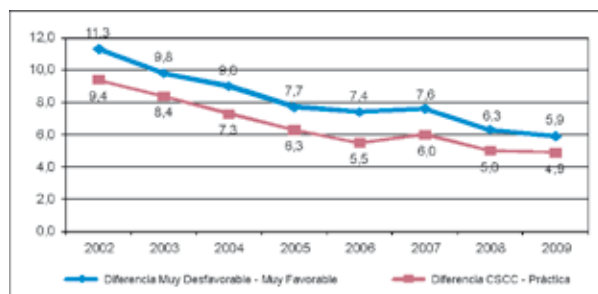
aprendizajes. La mayor reducción de la repetición entre las escuelas de contexto más desfavorable ha contribuido, al menos de acuerdo a este indicador, a acortar las brechas en los aprendizajes entre niños que provienen de distintos contextos.

Evolución de la repetición de 1o. a 6o. grado según contexto sociocultural. Años 2003 a 2009



En la misma dirección, se advierte una clara tendencia a la reducción de la diferencia entre las tasas de repetición registradas en las escuelas de “contexto sociocultural muy favorable” y las de “contexto muy desfavorable”: de 11,3 en 2002 a 5,9 en 2009. La reducción de las distancias también se verifica entre las escuelas de práctica (las que registran las tasas más bajas del país y en general se ubican en los mejores contextos) y las de CSCC: de 9,4 en 2002 a 4,9 en 2009.

Evolución de la diferencia absoluta de la repetición entre categorías de escuela y contextos socioculturales. 2002 - 2009



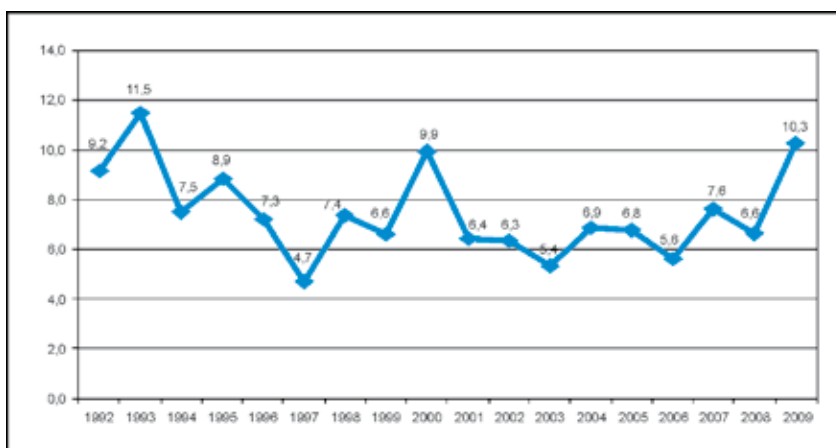
Otra dimensión clave a examinar con relación a la calidad de la enseñanza y el real aprovechamiento de la misma por los alumnos, e indirectamente sus familias, es la asiduidad de la asistencia al centro escolar. Del mismo modo que fue señalado para la Educación Inicial, la regularidad de la concurrencia a clases representa un elemento clave para asegurar la continuidad que requieren los procesos de aprendizaje.

En esta línea, merece especial atención el aumento registrado durante 2009 del porcentaje de alumnos que presentan un nivel de “asistencia insuficiente”⁷. El porcentaje

⁷ Alumnos que asistieron más de 70 días, pero menos de 140 en el año.

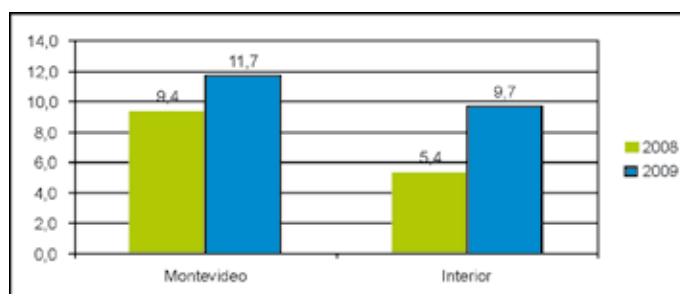
de niños de 1° a 6° en esta situación trepó a 10,3% durante el último año, cuatro puntos porcentuales por encima del valor correspondiente a 2008. Este registro es el más alto que se observa desde 1993, lo cual amerita especial preocupación, en tanto desvirtúa los niveles de acceso cuasi universales para la Educación Inicial y universales para la Educación Primaria que se han consignado en las páginas anteriores. Naturalmente, la asistencia insuficiente conspira contra las posibilidades efectivas de aprendizaje, en particular –aunque no solo– en los contextos sociales más vulnerables, y probablemente condiciona la propia dinámica del aula.

Porcentaje de asistencia insuficiente de 1o. a 6o. año. 1992 a 2009



Cabe destacar que el aumento se advierte en todos los tipos de escuelas, esto es, en centros ubicados en distintos contextos socioculturales y en distintas categorías de escuela. Pese a este aumento generalizando en el último año, la asistencia insuficiente mantiene una pauta fuertemente estratificada por contexto (14,2% para las muy desfavorables y apenas 2,8% en muy favorable) y por categoría de escuela (en CSSC se ubica en 14,6%). Cabe resaltar también el mayor incremento en el interior, donde la asistencia insuficiente crece de 5.4% en 2008 a 9.75 en 2009.

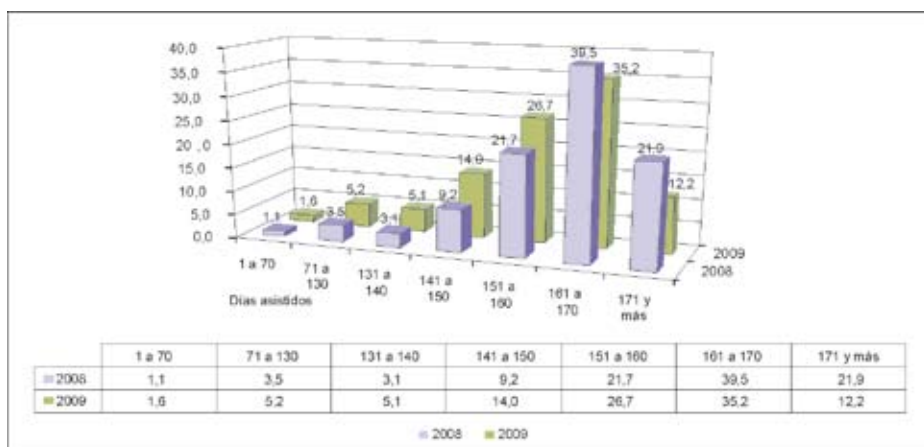
Evolución de la asistencia insuficiente de 1o. a 6o. grado según región. Año 2008 - 2009



Más allá de estas posibles explicaciones las inasistencias de los alumnos aumentaron significativamente en 2009. Además, a diferencia de otros indicadores que muestran tendencias claras en el monitoreo que se realiza año a año (por ejemplo, alumnos por maestro o repetición), la asiduidad de asistencia ha oscilado en el período y no presenta una evolución definida.

Debe subrayarse que la asistencia insuficiente mide situaciones de riesgo educativo extremo: estos alumnos presentaron como mínimo 40 faltas en el año (entre 70 y 140 días sobre 180 previstos). En este sentido, conviene observar los tramos de asistencia en su totalidad. El análisis en general de esta distribución muestra que el tramo de asistencia más frecuente es el que va entre 161 y 170 días (39,5% y 35,2% en 2008 y 2009 respectivamente).

Distribución de los tramos de asistencia escolar (%). 2008 y 2009



Cuando se compara los tramos de los días asistidos entre 2008 y 2009, se observa un corrimiento desde los rangos superiores hacia los inferiores. El intervalo que implica mayor asistencia (171 y más) disminuye su peso en 2009 prácticamente a la mitad (pasa de 21,9% a 12,2%). En menor medida, el tramo contiguo de 161 a 170 disminuye también su participación. Los restantes intervalos de asistencia, sin excepción, aumentan su peso relativo sobre el total respecto al año 2008. Aunque con esta información no es posible confirmar que aquellos niños que en años anteriores se encontraban próximos a los límites de los intervalos se movieron a tramos más bajos, todo hace pensar que la disminución de la asistencia fue generalizada para toda la población escolar.

Por otra parte la “asistencia promedio”⁸ durante 2009 se ubicó en 155 días, cinco días menos que en 2008 y muy distante de los 180 días previstos de acuerdo al calendario lectivo.

⁸ El cálculo del promedio de días asistidos se realiza a partir de la imputación de marcas de clase en los distintos tramos de asistencia que reporta la escuela. Sobre estos resultados se calculan los promedios. Por tanto, se trata de una estimación de los días asistidos en virtud de que los registros estadísticos no se realizan por niño, sino por tramos de asistencia en cada escuela.

Cuadro 2

Promedio estimado de días asistidos durante el año escolar de 1o. a 6o. grado. Serie 2000-2009.

2000 – 2004	160
2005	160
2006	162
2007	158
2008	160
2009	155

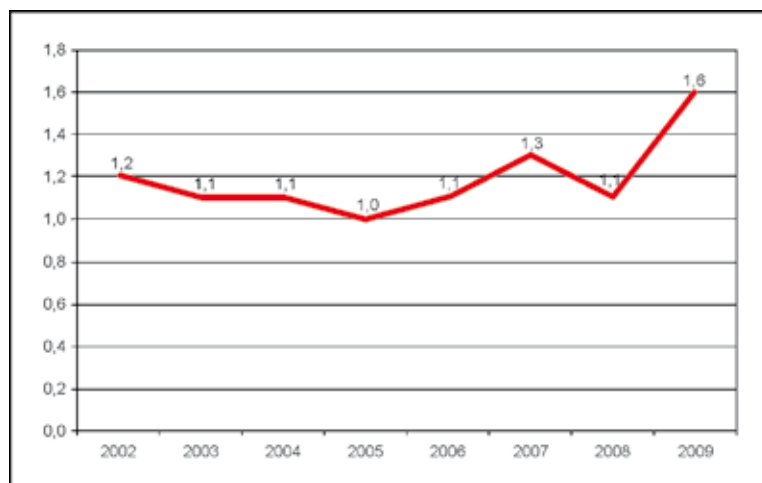
Fuente: DIEE/CODICEN (2009), *Monitor de Educación Primaria*, ANEP, Montevideo.

El porcentaje de niños con “asistencia insuficiente” en Educación Inicial se ubicó en 40,8% en 2009, valor que prácticamente cuadruplica al registrado en la educación primaria común (10,3%). Si a este tramo se le suman los niños que concurren a la escuela menos de 70 días en el año (6,1%), se concluye que prácticamente la mitad de los alumnos de este nivel (46,9%) no alcanza estándares mínimos de asistencia regular. En definitiva, en virtud del logro de una universalización del acceso a la educación inicial en 4 y 5 años, el problema de la asiduidad de la asistencia en el nivel parece ubicarse como uno de los problemas centrales. (Ver Gráfico 6, página 21)

Finalmente, con relación al “abandono intermitente”⁹ (uno de los indicadores que permite capturar situaciones de deserción de niños del sistema educativo), cabe señalar que en los últimos años –particularmente entre 2008 y 2009– se constata un leve aumento del porcentaje de alumnos en esta situación: de 1,1% a 1,6%. De igual modo que con la “asistencia insuficiente”, el valor observado en 2009 es el más alto de los últimos años.

⁹ Alumnos que asistieron 70 días o menos durante el año escolar.

Porcentaje de abandono intermitente en 1o. a 6o. grado. 2002 a 2009



En suma, los datos sobre “asistencia insuficiente” como “abandono intermitente” indican que la Educación Primaria enfrenta, más allá de las tendencias alentadoras consignadas (en particular, la reducción de la repetición), el desafío de asegurar la asiduidad en la asistencia, sin la cual los niveles de acceso universales o cuasi universales se verían, en los hechos, amenazados como conquistas que el sistema educativo ha logrado en los últimos años en base a esfuerzos y recursos destinados a tal fin.

1.2.3.- Los aprendizajes en enseñanza primaria en el contexto latinoamericano

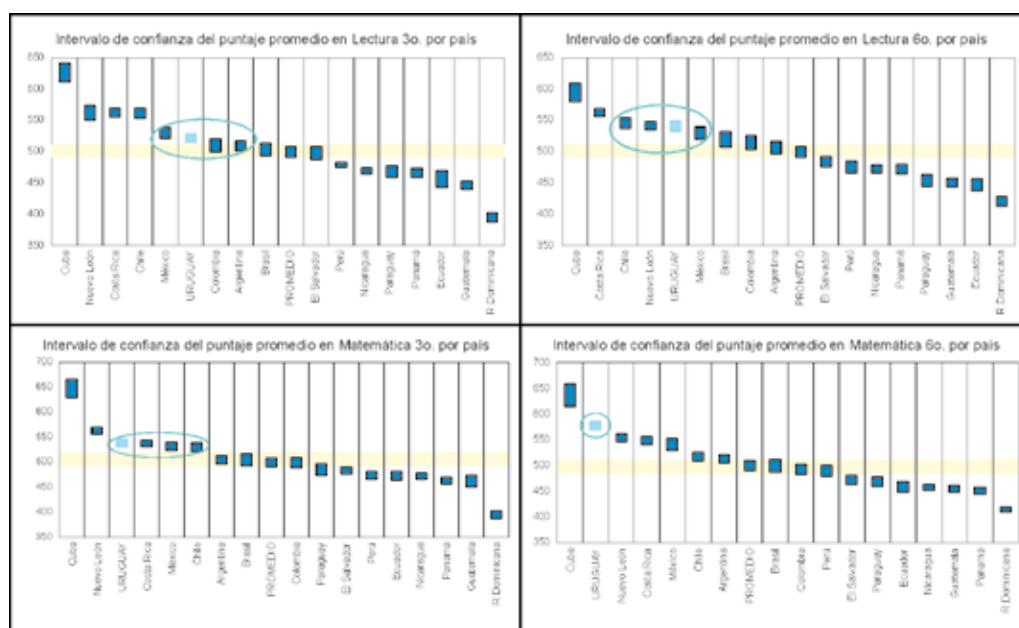
El descenso de la repetición analizado en las páginas precedentes debe ser complementado con otras miradas, a fin de tener una visión más integral sobre los resultados que la educación primaria viene logrando en los últimos años. En tal sentido, los resultados del estudio de SERCE, en el cual Uruguay participó en 2006, permiten ahondar en algunas de las dimensiones señaladas¹⁰.

El SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) evalúa el desempeño de los estudiantes en América Latina y El Caribe. A su vez, indaga los factores asociados a dichos desempeños. Como tal busca conocer el nivel de logro de los estudiantes de 3° y 6° grado de primaria en algunas competencias esenciales de lectura, escritura, matemática y ciencias; los factores escolares y extraescolares que contribuyen para que se logren diferentes niveles; la desigualdad de resultados existente entre los distintos países y al interior de ellos. Un elemento central, que desde la perspectiva de

¹⁰ Este apartado sobre SERCE se realiza tomando como referencia la publicación Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) Informe Nacional, ANEP 2009 y la presentación pública de resultados disponible en www.anep.edu.uy

derechos de los niños reviste mucha importancia, es que se basa en la evaluación de los conocimientos desde un enfoque de “habilidades para la vida” que involucra el ámbito escolar, pero lo trasciende totalmente.

Los principales resultados del estudio permiten observar cómo se ubica Uruguay en el contexto latinoamericano. Lo interesante es que esta comparación se puede realizar para distintas competencias de los alumnos y para distintos grados. La conclusión general que se desprende del estudio, y del cual aquí se brindan los siguientes gráficos, es que el país se encuentra entre los países con mejores desempeños en América Latina. En primer lugar, en todas las áreas y grados se ubica por encima del promedio de países. En primer lugar, en todas las áreas y grados se ubica por encima del promedio de países. Por competencia y por grado se ubica en el 2° lugar en Matemáticas y en Ciencias en 6° año; en el 3er. escalón de países en Matemática de 3° y en el 3° escalón de países en Lectura de 3° y 6°.



Fuente: Presentación pública de los resultados de SERCE en Uruguay, ANEP. (<http://www.anep.edu.uy/sitio/anep.php?identificador=338>).

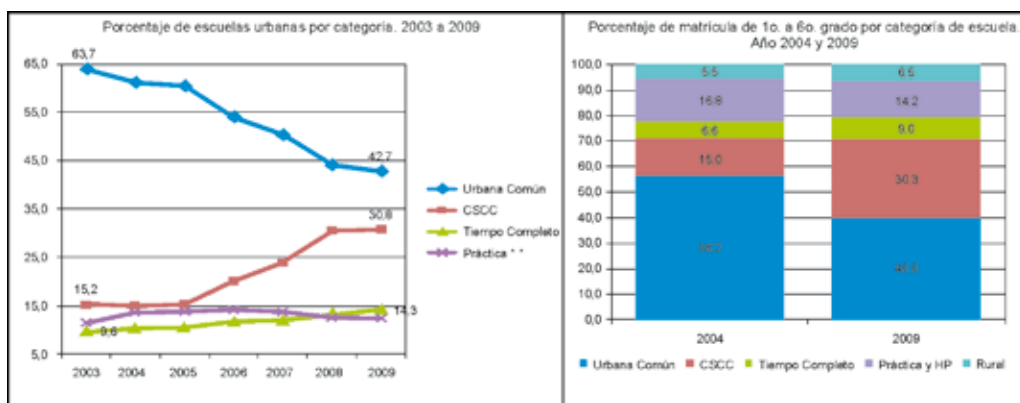
Asimismo, la evaluación de SERCE tiende a reforzar una característica que ya había sido señalada en estudios anteriores: al igual que en la evaluación de 6° años de 2005 y de los resultados del estudio de PISA 2006, el país presenta en términos relativos resultados algo inferiores en Lectura por sobre Matemática. Una de las conclusiones a la que se arriba en el informe del país, es que al ser la lectura una competencia básica fundamental para el conjunto de las áreas de conocimiento, se sugiere el fomento de un plan de lectura para todos los grados escolares, como forma no solo de mejorar los logros en esta área, sino que, como forma de influir en el conjunto de asignaturas.

1.3.- POLÍTICAS IMPULSADAS ENTRE 2005 Y 2009: ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO Y CSCC, PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS, CAMPAMENTOS EDUCATIVOS, ESCUELAS DISFRUTABLES, PROGRAMA EDUCATIVO DE VERANO Y PLAN CEIBAL

En los últimos años el CEIP ha venido desarrollando un conjunto de políticas y estrategias innovadoras con el objetivo de mejorar la calidad y fortalecer la equidad de los aprendizajes. En este sentido, corresponde destacar la creación o conversión desde el año 2005 de 30 nuevas Escuelas de Tiempo Completo. Más aún, entre 2008 y 2010 el número de Escuelas de Tiempo Completo creció de 120 a 132, representando en el presente más del 14% del total de las escuelas urbanas de educación común.

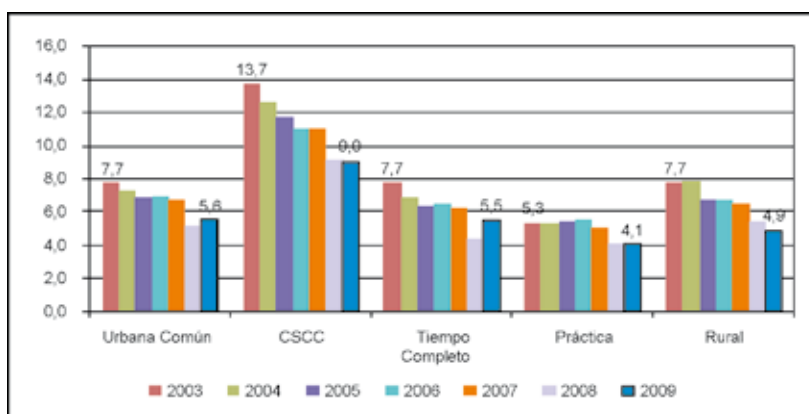
Por otra parte, la modalidad de CSCC alcanzó en 2009 a 285 escuelas urbanas, lo que representa el 31% del total de escuelas públicas comunes urbanas del país.

Ambas modalidades han tendido al crecimiento en los últimos años, constituyendo una clara expresión de compromiso, en dirección a mejorar los aprendizajes –particularmente, en los contextos sociales más vulnerables– y reducir las disparidades. En 2009 TC y CSCC alcanzaron, respectivamente, el 9% y el 30.3% de la matrícula total, lo que indica que no se tratan de políticas de escasa o limitada cobertura, sino, por el contrario, apuestas principales en la agenda de acciones desarrolladas por las autoridades educativas.



Pese a que entre 2008 y 2009 se registró un leve incremento en la tasa de repetición de 1° a 6° grado entre las Escuelas de Tiempo Completo (de 4.4% a 5.5%), esta modalidad ha revelado tener desde su creación un fuerte impacto en la reducción de la repetición en las áreas sociales más críticas. Por otra parte, en la modalidad de CSCC también se advierte una sostenida tendencia al descenso en los niveles de repetición. En suma, las principales estrategias que hasta el 2009 se han dado en la Educación Primaria para mejorar los aprendizajes entre los niños de contextos menos favorables están generando resultados positivos y, lo que es más importante, sostenidos en el tiempo.

Evolución de la repetición de 1o. a 6o. grado según categoría. Años 2003 a 2009



Desde 2005 el sistema educativo¹¹ comenzó a desarrollar el Programa de Maestros Comunitarios (PMC). En el año 2009 el PMC intervino en 334 Escuelas, contando con la participación de 553 Maestros. La edición 2005 se desarrolló en 255 escuelas en las que trabajaron 437 maestros comunitarios, al tiempo que en 2006 participaron 252 escuelas y 433 maestros. En las ediciones de 2007 y 2008, 334 escuelas, con 553 maestros. Esto significa que el mayor crecimiento de esta iniciativa se dio entre el año 2006 y el 2007, con la incorporación de 82 escuelas y 120 nuevos maestros (Cuadro 3).

Cuadro 3

Cantidad de escuelas, maestros y niños participantes en el PMC por año, según área geográfica*

	2005			2006			2007			2008			2009		
	Mdeo	Int.	Tot.	Mdeo	Int.	Tot.	Mdeo	Int.	Tot.	Mdeo	Int.	Tot.	Mdeo	Int.	Tot.
Esclas	97	158	255	95	157	252	101	233	334	100	234	334	101	233	334
Mtros	180	257	437	178	255	433	203	350	553	206	370	576	203	350	553
Niños	3879	5413	9292	5989	8895	14884	6608	11392	18000	6271	10531	16802	5948	10218	16166

Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos de los relevamientos de seguimiento y evaluación del PMC realizados por Infamilia-CEP en los años 2005-2009.

Una dimensión relevante para evaluar la focalización es la trayectoria educativa de los alumnos del PMC. El análisis para 2009 revela que el perfil de los niños participantes en esta última edición fue levemente mejor que en los años anteriores. Esto se viene constatando desde el año 2006, es decir, los niños seleccionados para ingresar al

¹¹ Cabe destacar el apoyo brindado por el Programa INFAMILIA del MIDES y UNICEF en el inicio del Programa.

programa presentan menos antecedentes de fracaso escolar. En efecto, como se muestra en el cuadro 10, en 2005 el 63% de los niños que participaron del PMC presentan antecedentes de repetición escolar. Si se compara este dato con el del año 2009, se registra un marcado descenso en el total de niños con repeticiones previas (9,2 puntos porcentuales). Al mismo tiempo, se van reduciendo las proporciones de niños que repitieron dos o tres veces, mientras que aumenta levemente la de niños que han repetido sólo una vez al momento de ingresar al programa (del total de repetidores en 2009 el 66.1% repitió una sola vez, el 26% lo hizo dos veces y el 7.9% tres veces). Sin embargo, se mantiene la tendencia de que las repeticiones se concentran mayoritariamente en primer y segundo grado.

Cuadro 4

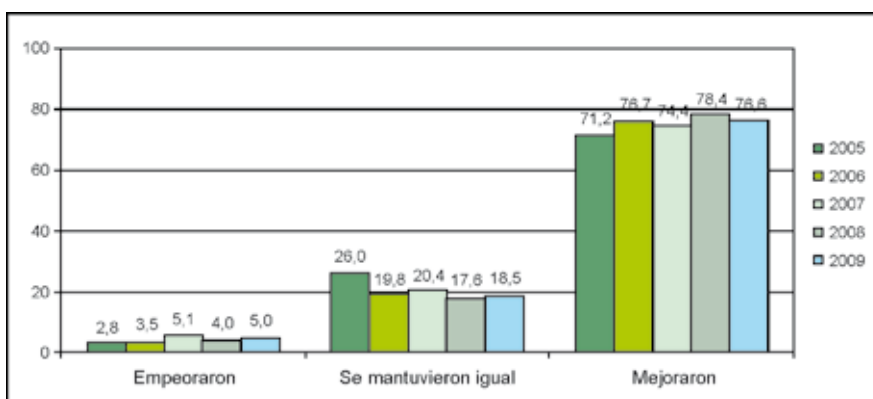
Niños que repitieron alguna vez, cantidad y grados de repeticiones previas. Años 2005 a 2009. En Porcentajes.

Repeticiones previas	2005	2006	2007	2008	2009
Sí	63,0	57,3	56,6	54,2	53,8
No	37,0	42,7	43,4	45,8	46,2
Cantidad de repeticiones previas					
Un vez	55,2	57,9	63,5	65,7	66,1
Dos veces	30,8	29,9	27,7	25,9	26,0
Tres veces	14,0	12,2	8,8	8,5	7,9
Grados de repetición previa (suma de menciones)					
Primero	95,9	91,4	83,9	83,4	84,6
Segundo	36,0	37,6	34,1	31,5	30,9
Tercero	14,2	15,4	15,6	15,4	14,9
Cuarto	5,4	6,5	7,2	7,9	7,2
Quinto	2,2	2,7	3,6	3,8	3,5
Sexto	0,3	0,6	0,9	0,8	0,8

Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos de los Relevamientos de Seguimiento y Evaluación del PMC realizados por Infamilia-CEP en los años 2005 - 2009.

Con relación al impacto del PMC en los aprendizajes cabe señalar que el porcentaje de alumnos que mejoraron sus calificaciones de aplicación ha oscilado desde la implementación del programa en torno al 70%, es decir, cerca de 7 de cada 10 niños participantes en el PMC mejoran sus calificaciones al terminar su pasaje por el programa.

Evolución de las calificaciones de los niños participantes del PMC en el período en que estuvieron en el programa. Serie 2005-2009. En porcentajes.



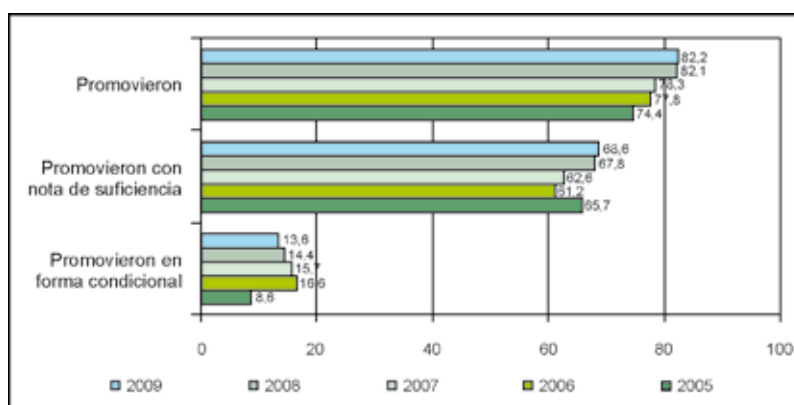
Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos de los Relevamientos de Seguimiento y Evaluación del PMC realizados por Infamilia-CEP en los años 2005 - 2009.

Más allá de estos resultados generales, parece fundamental determinar la proporción de niños que en el momento de ingreso al PMC tenían calificación de insuficiencia en el rendimiento, y al finalizar su pasaje habían conseguido una calificación de suficiencia. Al considerar solo los casos con información sobre la nota de aplicación, en 2009 el 82,3% de los beneficiarios ingresó al programa con calificación insuficiente, mientras que el 77,2% culminó con nota suficiente. En esta misma línea cabe destacar que el 61,9% de los niños cambia su calificación insuficiente a suficiente.

La información recogida indica también una evolución favorable de los juicios de los maestros de aula sobre el rendimiento en dos áreas sumamente importantes en la vida educativa como lo son lectura y escritura y matemáticas. En efecto, puede verse que siguiendo la tendencia registrada en los años anteriores, la proporción de niños respecto a los cuales los maestros mejoraron su juicio en 2009 fue del 56% en lectura y escritura, y del 53% en matemática. En lo que concierne a la actitud frente al aprendizaje, la proporción de maestros que opina haber encontrado una mejoría en sus alumnos, muestra una tendencia estable en torno al 43%.

Desde su creación del PMC sus niveles de promoción resultan alentadores, considerados como uno de los principales indicadores para medir el impacto del programa en los aprendizajes. De los 16.166 niños que participaron en el PMC en el año 2009 promovió un 82,2%, proporción igual a la registrada en 2008.

Distribución de los niños participantes del PMC según repetición o promoción al finalizar el año lectivo. Serie 2005-2009. En porcentajes.



Fuente: Elaborado por Infamilia, con datos de los relevamientos de seguimiento y evaluación del PMC realizados por Infamilia-CEP en los años 2005- 2009.

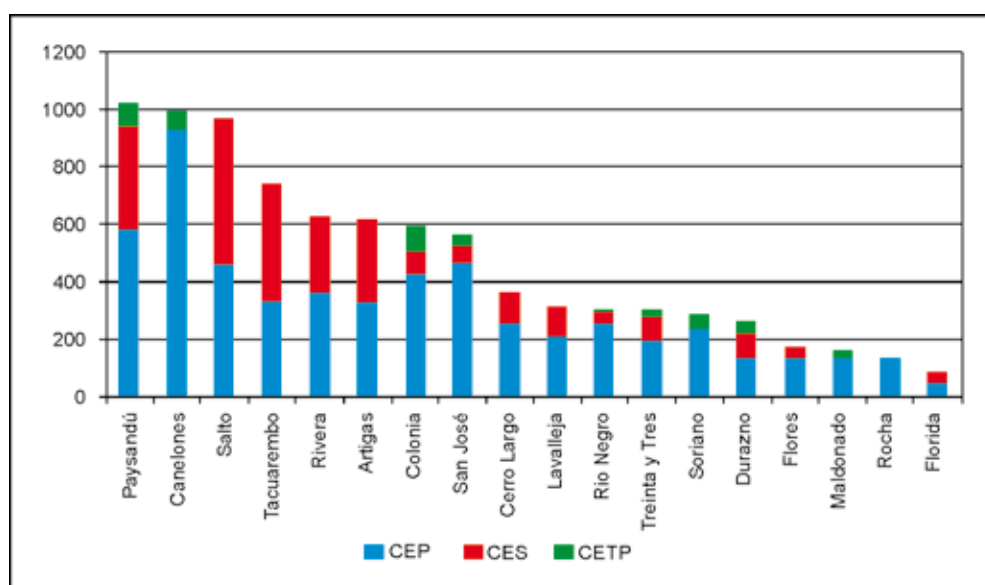
Además de consolidar líneas de política destinadas a mejorar los aprendizajes y reducir disparidades e introducir innovaciones destinadas a atender situaciones críticas, y a la vez estrechar el vínculo entre las familias y la escuela, como han sido las modalidades de TC, CSCC y el PMC, el CEIP ha venido desarrollando en los últimos años políticas, programas y acciones destinadas a fortalecer el carácter integral que desde siempre ha tenido y ha perseguido la educación primaria pública en Uruguay.

En este sentido, se destaca entre otras acciones el Programa de Campamentos Educativos, proyecto central de CODICEN, en el que participa el CEIP desde su gestión y financiamiento. Partiendo de la formación integral de los alumnos y de la búsqueda de la integración de niños que provienen de distintos contextos, el sistema educativo introdujo esta línea de acción que ha contribuido a enfrentar uno de los mayores obstáculos a la integración social y educativa que es la segregación residencial y la consecuente segmentación social de la matrícula. Estos dos procesos han impactado en los últimos años negativamente en la educación, en tanto determinan que las escuelas y los liceos se transformen en espacios cada vez más homogéneos a su interior y más heterogéneos entre sí. La estratificación de la matrícula conspira de este modo contra la pluralidad; reduce las oportunidades de interacción entre niños y adolescentes que provienen de distintos contextos, afectando en forma negativa las chances de aprendizaje y la contribución que la educación puede hacer al sentido republicano y democrático del cual tan orgulloso se ha sentido el país a lo largo de su historia.

Por otra parte, SERCE ha explicitado en su trabajo Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe que las desigualdades sociales y de aprendizaje están relacionadas a los procesos de segregación escolar, en tanto éstos determinan que niños de una misma condición sociocultural asistan a la misma escuela. La escasa diversidad sociocultural y económica de los establecimientos educativos en


Uruguay, tanto públicos como privados, reduce la chance de que el “aprendizaje entre pares” diferentes potencie los resultados educativos de los alumnos. En ese marco se desarrolló el Programa de Campamentos Educativos, el cual alcanzó durante 2009 a 556 Escuelas Rurales (48% del total), 21 Liceos Rurales y CEI (100% de todo el país), 9 Escuelas Agrarias y de Alternancia (90% del total), 7 Liceos y 1 Escuela Técnica. El Programa abarcó aproximadamente a diez mil niños y adolescentes y a más de un millar de docentes, lo que representa el 51% de la población educativa rural de todo el país.

Alumnos participantes en el Programa Campamentos Educativos según subsistema de ANEP por departamento. Año 2009. Valores absolutos.



Otra línea de acción que merece especial destaque es el Programa de Escuelas Disfrutables que busca mediante acciones educativas y de salud fortalecer a las escuelas como instituciones que actúan en forma integral sobre los niños, la familia y la comunidad. A través de los equipos multidisciplinares dependientes del CEIP se pretende favorecer la inserción en la comunidad y las redes locales, buscando articular con otras instituciones recursos que a nivel local existen y las políticas públicas en el territorio.

Con relación al desarrollo del Programa Educativo de Verano cabe destacar que el mismo alcanzó durante su última edición (2010) a 80 escuelas de 17 departamentos, abarcando a un total de 1.123 niños, lo que arroja un promedio de 14 niños por escuela. En su amplia mayoría, estos alumnos venían de cursar primer año en 2009 (65,9%) y, en menor medida, segundo (28,5%), aunque asistieron también otros de nivel inicial, así como de los grados siguientes del ciclo de educación común. La concentración en los grados más bajos refleja el objetivo de fortalecer oportunamente las capacidades básicas de lectura y escritura que los niños necesitarán para progresar adecuadamente y



en tiempo en la escuela. El Programa ha logrado hasta el momento niveles relativamente importantes de asistencia de los niños a clase, especialmente si se toma en cuenta que se trata de un programa extracurricular que funciona durante los meses de verano. El grado de involucramiento de los padres, con respecto a la participación de los niños en el programa, constituye también un aspecto relevante. Finalmente, cabe consignar que a juicio de los propios maestros un conjunto importante de alumnos logran importantes avances en oralización de la lectura y en oralidad a partir de su participación en esta experiencia. Los avances en algunas de estas dimensiones involucran al 70% de los alumnos de primero o segundo año.

Finalmente, corresponde destacar como una de las principales transformaciones educativas impulsadas en este período la implementación del Plan de “Conectividad Educativa de la Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” (CEIBAL) a partir de 2007¹². El Plan CEIBAL fue concebido con dos objetivos principales: brindar a los alumnos de las escuelas primarias públicas y a sus respectivos maestros, acceso universal y gratuito a computadoras y conexión a Internet. Así, se busca disminuir la “brecha digital” en el uso y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación. En segundo término, pretende proporcionar a los niños la posibilidad de desarrollar diversas capacidades en procura de ampliar sus conocimientos y favorecer los aprendizajes. De esta forma intenta convertirse en una nueva herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje apostando a la utilización de las tecnologías en el aula y en los hogares.

A partir de la primera distribución de las computadoras ocurrida en la Escuela Villa Cardal N°24 del departamento de Florida en mayo de 2007 (160 Xo distribuidas), el Plan CEIBAL se expandió en forma acelerada según el cronograma establecido y alcanzó en 2009 a la totalidad de niños de escuelas públicas del país. En el año 2007 y 2008 se cubrieron gran parte de las escuelas del interior del país y en el año 2009 se distribuyeron en la capital y área metropolitana. A fines del año 2009 todos los niños de de 1° a 6° grado de escuelas de públicas primarias (unos 300 mil en 2.100 escuelas) y los respectivos maestros (unos 18 mil), accedieron a las computadoras XO.


La ejecución técnica del proyecto fue realizada por el LATU, que implementa el programa en forma coordinada con el CEIP y la ANEP. Asimismo, contó con la codirección de varias reparticiones del gobierno entre las que se encuentran el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) y la Agencia para el Gobierno Electrónico y la Agencia de Innovación. En el presente año se constituyó el “Centro para la Inclusión Tecnológica y Social” (CITS), persona jurídica de derecho público no estatal que reunirá el conjunto de actividades del Plan CEIBAL¹³.

Un estudio recientemente presentado sobre el CEIBAL, que fuera realizado por LATU y ANEP¹⁴, basado en información de 200 centros educativos de todo el país y una actividad pedagógica desarrollada con 1198 niños de 3° a 6° grado, brinda algunos elementos

¹² El 14 de diciembre de 2006 fue lanzado el plan por el entonces Presidente de la República, Dr. Tabaré Vázquez, en tanto el Decreto presidencial fue firmado el 18 de abril de 2007 (decreto 144/007).

¹³ Creado por la Ley 18.640 del 8 de enero de 2010.

¹⁴ LATU y ANEP – DICE-DSPE/ANEP (2009): Evaluación del Plan CEIBAL. Informe Preliminar.



sobre su incidencia en la autoestima de los niños entre otros factores relevantes. Con relación al aprendizaje y la autoestima, el estudio muestra que los directores opinan que “el Plan CEIBAL influyó de forma positiva en los niños, destacándose con un 82,3% la motivación para trabajar en clase y con casi un 80% la (mejora de la) autoestima.” Asimismo, el estudio señala que “en el caso de la influencia sobre la asistencia, casi un 40% opina que el Plan CEIBAL influyó de forma positiva” (ANEP 2009: 26). Cabe destacar también que el 86% de los directores opina que el Plan Ceibal mejoró significativamente el acceso a información para las familias. En cuanto a la frecuencia de uso de las XO de los niños en las aulas, los datos de la encuesta a los directores, indican que cuanto mayores son los niños mayor es la frecuencia en el uso de la tecnología. (ANEP 2009: 14). Los resultados de la actividad de producción de texto digital, que involucrara el uso de las XO en las clases de alumnos de 3° a 6° grado, a fin de observar las utilidades que le dan en el aula a la tecnología, indicaron que hay variantes en el uso de las computadoras y sus aplicaciones multimedia según la edad de los niños y la ubicación de la escuela. Finalmente, el informe señala que “Uruguay se encuentra en un lugar privilegiado por haber ampliado considerablemente las condiciones del acceso a las nuevas tecnologías en el marco de objetivos de inclusión digital a través de una política centrada en educación” (ANEP 2009: 32). No obstante, se señala también la necesidad de seguir avanzando en mejorar la eficacia del servicio, haciendo ajustes al funcionamiento de las máquinas, teniendo en cuenta el contexto educativo nacional, y repensando los modelos técnicos pedagógicos de la formación docente.

Los impactos que esta política tiene se encuentran en pleno proceso de evaluación y probablemente exijan una mirada y evaluación en el mediano plazo para entender cuáles son los cambios que han producido. Más allá de este aspecto, resultan claros los beneficios que ha traído en procura de modernizar la enseñanza pública y para potenciar el uso de las nuevas tecnologías en todos los niños, independientemente de las zonas geográficas de residencia y de las condiciones sociales de ellos y de sus familias.





**ORIENTACIONES
DE POLÍTICA
PROPUESTAS
PARA EL PERÍODO
2011-2015**



2. ORIENTACIONES DE POLÍTICA PROPUESTAS PARA EL PERÍODO 2011-2015

Las Orientaciones de Política y las Estrategias a desarrollar en el período 2011-2015 se fundan en dos objetivos institucionales que el Consejo de Educación Inicial y Primaria ha definido:


- Promover y asegurar aprendizajes relevantes y de calidad similar a todos los niños.
- Instituir a la escuela como espacio de participación comunitaria y de implementación de políticas públicas de infancia.

Asimismo, la definición de las orientaciones a desarrollar en los próximos cinco años parte de los desafíos identificados al examinar la situación de la educación inicial y primaria en Uruguay. Estas líneas prioritarias habrán de contribuir por cierto al logro de los objetivos de carácter general definidos por la ANEP en el marco del Presupuesto 2011-2015.

2.1.- AUMENTAR Y ASEGURAR EL TIEMPO PEDAGÓGICO ENTENDIDO COMO CONDICIÓN NECESARIA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Cabe conceptualizar al tiempo pedagógico como: la optimización del tiempo que los niños permanecen en la escuela para acceder universalmente a los saberes y democratizar el conocimiento.

El tiempo pedagógico constituye un factor decisivo en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en la construcción de las funciones escolares para las instituciones, sus docentes y sus alumnos. Este tiempo orienta la forma de administrar los procesos de enseñanza y de organización escolar, así como las experiencias y los aprendizajes de todos los estudiantes. Esta relevancia hace tanto al tiempo objetivo y cronológico (cantidad de horas pedagógicas reales de la jornada escolar) como al tiempo subjetivo, de carácter interno y fenomenológico, como motor de búsqueda de procesos y resultados más significativos para cada uno de los actores.



El tiempo estructurado u organizacional es el que define ciertas identidades del sistema, esto es, por ejemplo, la categoría de las escuelas: común y de tiempo completo, o la periodización del año lectivo (calendario escolar), etc. La segunda concepción –la de un tiempo adaptado al alumno, flexible y orientado a la búsqueda de calidad en sus procesos de aprendizaje y socialización– se procura lograr a través del conjunto de acciones curriculares y extracurriculares que se enfatizarán particularmente en el quinquenio.

Ambas dimensiones son complementarias y necesarias como lo recuerda Daniel Filmus: “Muchas veces se dice qué más da un día más o un día menos de clase, una semana más o menos si lo que importa es la calidad. Se desvaloriza así al propio trabajo docente, la influencia que ese trabajo puede tener en los alumnos, la relación cotidiana y permanente entre docentes y alumnos.”¹⁵

La jornada de clase, medida por horas semanales de asistencia tiene fuertes desigualdades en el sistema educativo uruguayo:

- entre la educación media con treinta y más horas reloj y la educación primaria mayoritariamente con veinte;
- entre la primaria especial, rural o de tiempo completo y primaria común;
- entre primaria pública común y primaria privada, ésta con un “mínimo” de veinticinco horas semanales.

La jornada escolar y el tiempo pedagógico no son sinónimos, buena parte de aquella se destina en las escuelas de contextos desfavorables a servicios asistenciales insustituibles (copa de leche, comedor escolar, distribución de canastas o ropa, etc). Especialmente en las escuelas donde hay limitaciones locativas en el comedor, el tiempo pedagógico real no supera las tres horas diarias.

Repensar la educación significa repensar el tiempo y los espacios escolares. Las horas de escuela pueden hacer la diferencia al momento de acortar brechas entre aquellos alumnos que concurren solo veinte horas a la escuela y los que además asisten a tres horas de inglés en la semana, tres horas de “club” y dos horas de música o danza. Si a ello le sumamos que esos niños además interactúan con adultos que “hablan bien” y los sumergen en “mundos letrados” compuestos por libros, revistas, computadoras y periódicos, la distancia educativa se hace cada vez mayor.

La escuela no es un lugar para “guardar niños” sino el lugar de acción para combatir las desigualdades sociales desde la educación.

El proyecto de escuela actual de veinte horas está en debate. Existen acuerdos en que es necesaria la instrumentación de alternativas para favorecer la asistencia de los niños a la escuela.

La extensión del tiempo pedagógico tiene que tener una lectura más amplia: mayor tiempo para los procesos de aprendizaje y un tiempo diferente para la enseñanza en el territorio de la escuela.

¹⁵ Filmus, Daniel, 2005, Conferencia inaugural en Seminario Internacional IPE-UNESCO, Bs As.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria históricamente ha promovido políticas de extensión del tiempo pedagógico a través de diversas modalidades y estrategias educativas; políticas que han estado dirigidas a la satisfacción de las necesidades de los alumnos, tanto en el orden de sus aprendizajes como compensatorias para los diversos contextos de desarrollo.

Revertir estas situaciones constituye un desafío para la gestión escolar e institucional; por ello, es aspiración para el presente quinquenio, continuar en la profundización de políticas de incremento de tiempo pedagógico a través de diversas estrategias: cobertura y acceso de niños y niñas de 3 años al sistema, extensión, profundización y desarrollo de escuelas de tiempo completo, estudio e instalación de modelos alternativos de extensión de la jornada escolar.

Paralelamente, se insistirá en asegurar la permanencia y retención del alumno en la escuela mediante el control de la inasistencia y el abandono, considerando que “el ausentismo y la irregularidad en la frecuentación constituyen un peligro no menos grave...”, tal como alertaba Varela¹⁶.


Resultará, entonces, prioritaria la coordinación con otros organismos estatales para asegurar a todos los niños el derecho a la educación y participación en los diversos tiempos y espacios educativos, aspecto relevante para asegurar la formación integral de todos los educandos.

2.2.- FORTALECER LOS CENTROS EDUCATIVOS EN SUS RECURSOS Y EN SU CAPACIDAD COLECTIVA DE INICIATIVA Y DE GESTIÓN

Las pruebas estandarizadas de aprendizaje (SERCE) revelan que el índice socio-económico y cultural de las familias es la dimensión con más incidencia en los resultados, y que tiene mayor valor predictivo. Sin embargo, hay escuelas que superan largamente la expectativa de logro según la composición socio-económica-cultural del alumnado, en tanto otras están muy por debajo. La conclusión es que a igual condición de la matrícula, hay una fuerte dispersión de rendimientos, y que ello se vincula directamente a un “efecto escuela”. Hay procesos educativos al interior de los centros, especialmente el denominado “clima escolar”, que refutan cualquier pretensión de determinismo social y que rescatan la potencialidad del centro educativo en los aprendizajes.

El clima escolar es un constructo complejo que remite al trabajo de docentes y directores para construir una comunidad educativa acogedora y respetuosa de los estudiantes (...) erigida en una sólida organización escolar y con equipos docentes comprometidos y responsables del aprendizaje de todos sus alumnos. Fortalecer la escuela es, entonces, un imperativo ético en tanto palanca para la mejora de los aprendizajes, y eso supone rever la organización, los procesos, la infraestructura y los recursos materiales, además de desterrar severas críticas asociadas a las propuestas neoliberales.

¹⁶ Varela, José Pedro. La Educación del Pueblo, Cap. IX



Las reformas educativas de los 90 se caracterizaron por la “desresponsabilización” del Estado y la transferencia de los centros educativos a los municipios, las provincias o agentes particulares. Muchos países de la región vivieron este proceso que bajo la consigna de la descentralización, en realidad vació de sentido universalista a la escuela, segmentó la calidad de la enseñanza y pauperizó a los sistemas educativos.

Este antecedente desacreditó los procesos de transferencia a los centros de las facultades que hacen al ejercicio profesional docente y que habilitan a las comunidades a participar en la educación de sus niños. Sin embargo, fortalecer la escuela y alentar proyectos basados en compromisos compartidos por docentes y familias, lejos de licuar el sentido histórico de la educación pública, busca potenciar y prestigiar el quehacer escolar.

Los centros educativos deben avanzar en su capacidad de toma de decisiones y en la ejecución autónoma de aquellas acciones que permitan una mejora institucional mediante un proceso consensuado de delegación de atribuciones y de disponibilidad de recursos.

Fortalecer los centros implica no solo mejorar la gestión, sino también alentar las iniciativas del colectivo institucional, orientadas y apoyadas por recursos técnicos y bajo la supervisión regular que posibilite la coherencia de los proyectos particulares en las lógicas generales, así como la sistematización de las experiencias. Este proceso que habilita la reflexión y la crítica es condición necesaria para forjar “escuelas que aprenden”, es decir comunidades educativas que avanzan en pertinencia, calidad y relevancia social.

Brindar mayor autonomía en la gestión para la ejecución de soluciones a corto plazo permitirá a las propias instituciones y a sus colectivos docentes desarrollar creativamente estrategias propias de mejoramiento y de encuentro de la calidad institucional.

2.3.- ARTICULAR LAS POLÍTICAS UNIVERSALES CON DIVERSIFICADAS, Y POLÍTICAS INTEGRALES CON ESPECÍFICAS A FIN DE ATENDER PARTICULARIDADES Y COMPENSAR DESIGUALDADES

El desarrollo de políticas universales y específicamente educativas ha sido la misión fundacional de la educación primaria. La instrucción obligatoria de todos los habitantes de la República identificando la ignorancia como un abuso matizaron el sentido de la escuela.

El devenir histórico y la complejidad creciente de la sociedad contemporánea asignaron a las instituciones educativas nuevos mandatos impulsando la atención más integral del alumno. Paralelamente los requerimientos particulares de distintos sectores de estudiantes con necesidades especiales imponen articular las políticas universales con estrategias diversificadas que compensen las dificultades de esos grupos.

En los hechos, las escuelas enfrentan cotidianamente el desafío de mejorar los aprendizajes en un contexto de desigualdad económica y cultural. “Las posibilidades de llevar a los niños al máximo potencial de aprendizaje dependen en parte de las escuelas,

y en parte de las condiciones de marginalidad en que viven muchos de los estudiantes. Para mejorar los aprendizajes, por lo tanto, se requiere de medidas que fortalezcan las capacidades de las escuelas y, también, de medidas que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes” (SERCE, 2010).

Particularmente la investigación cumplida en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los resultados escolares evidencia que el clima educativo de la escuela es un factor asociado fuertemente a los aprendizajes, en tanto la inestabilidad de los elencos docentes y la inseguridad constituye un problema que se concentra en los contextos socio-culturales críticos. Esta opinión de los directores coincide con la de los maestros de esas instituciones que encuentran en la falta de motivación de los estudiantes y de apoyo de los padres, así como en la violencia, dimensiones problemáticas del quehacer docente.


A su vez, las escuelas de contexto crítico son las peor evaluadas por las familias de los alumnos: 2 de cada 9 padres califican la escuela como “regular”, “mala” o “muy mala”. Estas respuestas descienden a menos de la mitad entre los padres del resto de las escuelas públicas.

Estas percepciones de los actores principales de la educación de los alumnos, y a los cuales se los idealiza en escenarios de entendimiento y cooperación, da cuenta de la complejidad de la enseñanza en condiciones sociales de vulnerabilidad, así como la urgencia por fortalecer programas y acciones

Este conjunto de medidas deben generar un marco conceptual que dé sentido y legitimidad a la priorización en la asignación de recursos y a las alternativas de formatos escolares que mejorando los aprendizajes de la población más desfavorecida, construya una educación más justa.

En el presente quinquenio se plantea profundizar el desarrollo de modelos de escuelas incluyentes, que atiendan las necesidades universales en el marco del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Esto supone como aspiración que al final del quinquenio se universalice la formación del escolar en áreas como: Segundas Lenguas, Educación Física, Ceibal, Tecnologías en el aula y Educación Artística; iniciativas que favorezcan el objetivo de mayor educación para los desafíos que demanda el mundo contemporáneo. Paralelamente, es prioritario atender aquellos segmentos de población escolar que requieren acciones compensatorias por sus propias necesidades y desventajas socioculturales o familiares. Esto exige planificar el desarrollo de políticas integrales y focalizadas, tanto como políticas específicas, que impacten fuertemente en los grupos poblacionales más vulnerables.

Para ello se plantea instalar un programa de atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas; un programa que permita integrar en un proyecto pedagógico un nuevo modelo orientado al mejoramiento en los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como al fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad. Se pretende aunar diversas acciones que se vienen ejecutando (Programa de Maestro Comunitario, Segundas Lenguas, Educación Física, Educación Artística, Equipos Multidisciplinarios, Programa Escuelas Disfrutables, Alimentación Escolar y Escuelas de Verano, entre otros) como estrategia de consolidación de las mismas, generando una



intervención específica que permita revertir las situaciones particulares y contextuales, tendientes a afianzar la formación integral del educando.

2.4.- PROPICIAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: LA FORMACIÓN PERMANENTE, LA CARRERA MAGISTERIAL, EL RECONOCIMIENTO SOCIAL Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

La jerarquización y el desarrollo de la función docente constituyen uno de los desafíos más requeridos por los colectivos profesionales. Esta aspiración de larga data requiere instrumentos eficientes desde la propia institución, a fin de asegurar mecanismos y herramientas que faciliten los mismos y otorguen al cuerpo docente posibilidades reales y concretas de realización.

El CEIP asume este requerimiento y pretende desarrollar un fuerte proceso de fortalecimiento de la carrera docente, con un carácter más universalista, a través de una oferta de formación en servicio que permita la extensión de oportunidades a todo el cuerpo docente nacional tendiente a equiparar desigualdades en la formación y profesionalización de los docentes. En este sentido, se proyecta el desarrollo de cursos dentro del marco de los modelos ya estructurados y evaluados positivamente con anterioridad (por ejemplo para Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico) que permitan una acreditación igualitaria a los mismos y que atiendan aquellos colectivos específicos que no han participado de los mismos.

Este criterio deberá considerarse además, como un elemento que facilite el tránsito horizontal de los docentes formados, habilitando su movilidad por los diversos formatos escolares existentes.

Esta propuesta se centra en profundizar el abordaje en procesos de actualización permanente en áreas específicas de innovación, como ser, por ejemplo: el nuevo currículo (Programa Escolar) y la utilización de la tecnología en el aula, entre otros.

2.5.- PROMOVER EL USO EDUCATIVO DE LAS TECNOLOGÍAS, ALENTAR LAS INNOVACIONES Y LA INCLUSIÓN DIGITAL

El uso de las tecnologías permite una innovación tanto en los aprendizajes, como en la evaluación de los mismos y en el registro de información que utiliza el Consejo de Educación Inicial y Primaria. En ese sentido el Plan Ceibal, la Evaluación en línea y el Proyecto GURI (Gestión Unificada de Registros e Información) constituyen un avance cualitativo en la modernización de la Educación Inicial y Primaria.

Uno de los logros del quinquenio anterior lo constituyó la universalización del plan CEIBAL y la distribución de una computadora para cada niño, niña y docente, dentro de una política de igualdad de oportunidades e inclusión digital.

Este acontecimiento marcó una diferenciación (un antes y un después en las prácticas pedagógicas de la escuela) y una revolución (y transformación) en la concepción del

proceso de aprender, del proceso de enseñar, así como de las aulas de las escuelas y de las familias.

Para el presente quinquenio se propone continuar y profundizar en el desafío de la innovación, la creatividad y el mejoramiento de las propias prácticas educativas, como factores dinamizadores y de actualización constante del proceso pedagógico cotidiano.

Para este nuevo escenario tecnológico planteado en los centros educativos, se promoverá y acentuará la tendencia a la innovación en las propias prácticas educativas, generando espacios institucionales de interacción y comunicación que favorezcan el cambio cultural, tan necesario para una adecuada participación de los educandos y los docentes, en la cultura contemporánea.

La evaluación en línea es un instrumento innovador y profundamente removedor en tanto habilita un proceso de mejora continua y crítica de las prácticas educativas, utilizando y potenciando al máximo la situación privilegiada de nuestro país en el que la totalidad de los alumnos de enseñanza primaria cuentan con una computadora con conectividad a internet como recurso individual.

El objetivo fundamental de la información producida es la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. El carácter formativo de la evaluación ha sido y seguirá siendo lo que caracteriza el sistema uruguayo de evaluación de aprendizajes. La información que se obtenga será utilizada para generar espacios de reflexión que posibiliten planificar informadamente acciones de intervención temprana para mejorar situaciones de logros descendidos, compartiendo, apoyando y fortaleciendo aquellas que sean detectadas como positivas.

Las escuelas e inspecciones poseen experiencia de gestión a la vez que se consolidan fuertemente como el lugar de producción de información institucional. Los cambios contemporáneos producidos en las metodologías e instrumentos de uso requieren y obligan a la actualización constante de esos mecanismos.

El país ingresa paulatinamente en un nuevo orden global, configurado por el gobierno electrónico y la transferencia de datos a nivel interinstitucional. La modernización de la gestión escolar e institucional se orienta en su conjunto a la incorporación y al desarrollo de tecnologías que faciliten el flujo de datos entre las unidades del organismo, al tiempo que permiten actualizar las fuentes de información para una adecuada toma de decisiones. Por ello, se propone generalizar en el quinquenio el sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (G.U.R.I), como mecanismo de modernización administrativa y organizacional. De esta forma, se tiende a satisfacer los objetivos de fortalecer la gestión institucional, modernizar la administración de la educación a través de la digitalización de procesos y con ello fomentar la participación institucional en la generación de iniciativas de mejora para el encuentro de soluciones más contextualizadas. Se tiende así al encuentro de respuestas más adaptativas e inclusivas, y a la búsqueda de la adecuación de estas decisiones a los múltiples problemas emergentes en cada centro y en cada realidad social.





LÍNEAS ESTRATÉGICAS



3. LÍNEAS ESTRATÉGICAS

3.1.- IMPULSO A LA SUPERACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA SUSTANCIAL CONTRIBUYENDO A ELEVAR LOS ACTUALES NIVELES DE COBERTURA, RETENCIÓN Y EGRESO

El tiempo pedagógico constituye un factor decisivo en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en el currículo y por ende en la organización escolar, en todos los actores institucionales: niños, familias y docentes. Aumentar y asegurar el tiempo pedagógico entendido como una condición necesaria para garantizar la educación como derecho humano fundamental, es una estrategia básica de esta Administración Educativa.

El tiempo cronológico-objetivo se traducirá en la planificación de tiempos flexibles, móviles (subjetivos), para generar procesos de aprendizaje de calidad para todos los alumnos.

3.1.1.- ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

“Las escuelas de tiempo completo o integral, en las que los alumnos tienen posibilidad de recibir una atención educativa a lo largo de la mañana y de la tarde, ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje. Si a ello se une la dedicación a cada escuela de su equipo de profesores, las ventajas educativas y profesionales parecen evidentes. Sin embargo organizar las escuelas con un solo turno de alumnos y profesores supone un coste elevado que exige un dilatado proceso temporal para su implantación generalizada”¹⁷.

En este sentido se planifica incrementar la oferta de Tiempo Completo a través de la creación de nuevas escuelas y transformación de otras, duplicando en el periodo 2011-15 las existentes en el 2010. En el primer caso, creación de escuelas, se seleccionarán zonas de crecimiento poblacional a consecuencia de la movilidad demográfica. En el segundo caso transformación de escuelas comunes a escuelas de tiempo completo, se seleccionarán escuelas con condiciones edilicias y de matrícula adecuada.

¹⁷ Marchesi, Álvaro- Preámbulo Aprendizaje y desarrollo profesional docente

Objetivo estratégico: Aumentar la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo en el quinquenio propiciando las condiciones financieras y operativas para su continuidad más allá de la Administración actual.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Creación de 8 escuelas nuevas.	Cantidad de escuelas de Tiempo Completo creadas/cantidad de Escuelas previstas
2012: Creación de 12 escuelas nuevas.	
2013: Creación de 9 escuelas nuevas.	
2014: Creación de 18 escuelas nuevas.	

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Transformación de 14 escuelas a T. C.	Cantidad de escuelas transformadas a Tiempo Completo /cantidad de Escuelas a transformar previstas
2012: Transformación de 23 escuelas a T. C.	
2013: Transformación de 18 escuelas a T. C.	
2014: Transformación de 36 escuelas a T. C.	

Objetivo estratégico: Integrar Profesores Especiales a Talleres en Escuelas de Tiempo Completo

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Creación de 30 cargos de Profesor para Talleres	Cantidad de cargos creados /cantidad de cargos solicitados
2012: Creación de 47 cargos de Profesor para Talleres	
2013: Creación de 36 cargos de Profesor para Talleres	
2014: Creación de 72 cargos de Profesor para Talleres	

3.1.2.- Educación Inicial en la Escuela Rural

La obligatoriedad de la Educación Inicial y su expansión, incorporando alumnos de 4 y 5 años a todas las instituciones del país, merecen ser especialmente analizadas en las escuelas rurales unidocentes.

Para incidir favorablemente en la educación de todos los alumnos de las escuelas rurales que cuenten con niños de 4 y 5 años atendidos por un único maestro, se hace necesario incorporar otro docente. El trabajo en equipo técnico de esa dupla profesional permitirá abordar el Primer Ciclo (Inicial 4, 5 y 1ro. Y 2do) a cargo de un Maestro y el resto de los grados por el otro, cuando la matrícula total supere los 17 alumnos.

Objetivo estratégico: Desdoblar grupos en escuelas rurales con más de 17 alumnos y con matrícula en Educación Inicial superior a 8 alumnos.

Transformar ordinales de Maestro Director Rural Unidocente a Maestro Director Rural con Ayudantía

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Desdoblar 19 grupos de escuelas rurales unidocentes y transformar 13 ordinales	Cantidad de cargos creados y transformaciones de ordinales de Maestro Director Rural Unidocente/ cantidad de cargos solicitados
2012: Desdoblar 10 grupos de escuelas rurales unidocentes y transformar 6 ordinales	
2013: Desdoblar 5 grupos de escuelas rurales unidocentes y transformar 3 ordinales	
2014: Desdoblar 5 grupos de escuelas rurales unidocentes y transformar 3 ordinales	

3.1.3.- Educación Musical

La música proporciona las herramientas necesarias para comprender y valorar el mundo en el cual se vive, favoreciendo la comunicación entre las personas. Desarrolla la autoestima, favorece los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

Objetivo estratégico: Incrementar cargos docentes en Educación Musical para ampliar oferta educativa.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Creación de 10 cargos docentes	Cantidad de docentes de Educación Musical en Escuelas/cantidad de docentes solicitados
2012: Creación de 20 cargos docentes	
2013: Creación de 20 cargos docentes	
2014: Creación de 20 cargos docentes	

3.1.4.- Programa de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras

En correspondencia con las líneas de Política Educativa del CEIP y de las Políticas Lingüísticas de la ANEP se contempla la expansión del acceso de mayor número de escuelas y niños a una educación bilingüe. La imagen objetivo está condicionada por la existencia de cantidad suficiente de docentes para atender esta enseñanza. Se apuesta ampliar la oferta educativa de las escuelas para fortalecerlas institucionalmente proyectando su imagen hacia la comunidad de pertenencia. Aumentar progresivamente la

cobertura en la enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras incorporando 238 profesores en el quinquenio.

Objetivo estratégico: Ampliar la cantidad de Escuelas con enseñanza de una Segunda Lengua (Inglés y/o Portugués)

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Creación de 47 cargos de profesor.	Cantidad de Escuelas con Profesores de 2das. Lenguas/Cantidad de cargos previstos.
2012: Creación de 60 cargos de profesor.	
2013: Creación de 52 cargos de profesor.	
2014: Creación de 79 cargos de profesor.	

3.1.5.- Educación Física

Universalizar la Educación Física en todas las instituciones urbanas incluyendo a los Jardines de Infantes y la atención de la población rural organizada en agrupamientos.

Objetivo estratégico: crear el Área de Educación Física universalizando la misma en las Escuelas Públicas.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Creación de 69 cargos.	Cantidad de Escuelas con Prof. de Educ. Física/cantidad de cargos previstos.
2012: Creación de 95 cargos.	
2013: Creación de 65 cargos.	
2014: Creación de 101 cargos.	

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de Prof. de Educ. Física a supervisar/Cantidad de Supervisores previstos.
2012: 36 cargos transformados de Dir. Nivel C 40 hs. a Inspector Grado I.	
2013: -----	
2014: -----	

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de Escuelas con Prof. de Educ. Física/cantidad de Inspectores previstos.
2012: -----	
2013: 4 cargos de Inspectores Grado I.	
2014: -----	

3.2.- IMPULSO A LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ACADÉMICA, ORIENTADAS A LA SUPERACIÓN DE LAS INEQUIDADES EN LA DISTRIBUCIÓN SOCIAL DE LOS APRENDIZAJES

No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública como una escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.

El Programa **A.PR.EN.D.E.R** (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) se centrará en aquellas escuelas que se ubican en el primer y segundo quintil y por lo tanto, requieren una acción polivalente de fuerte impacto educativo para mejorar los resultados de aprendizaje.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (para todos los niños de 3 años a 6° grado) consolida el principio de igualdad de oportunidades y objetivos comunes a todos.

Implica:

- generar currículo diferenciado, variedad de dotaciones, estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares, para disminuir las disparidades sociales y culturales;
- trabajo colaborativo e interdisciplinar capaz de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional;
- participación de las familias.

Una escuela inclusiva es impensable sin una tarea institucional compartida con los referentes adultos de cada niño. Es necesario desarrollar la participación, la orientación del apoyo pedagógico del niño en el hogar y compartir instancias de evaluación de los logros obtenidos. Las altas expectativas de logros que sostiene la institución escolar se deben contagiar a todos los intervinientes del proceso educativo.

3.2.1.- Programa de Maestro Comunitario

Continuar aumentando su impacto en la transformación institucional y su apertura al medio socio-familiar con la finalidad de mejora de aprendizajes. Se reubicarán los Maestros Comunitarios de todas las escuelas transformadas a Tiempo Completo y que cuenten con el Programa, estimándose que al finalizar el quinquenio, 91 Maestros Comunitarios se integrarán a colectivos docentes de otras escuelas.

3.2.2.- Extensión del Tiempo Pedagógico

El propósito principal es diseñar e implementar una propuesta educativa potente, modelo alternativo a las Escuelas de Tiempo Completo y que complemente el Proyecto

A.PR.EN.D.ER, ampliando el tiempo pedagógico, logrando aprendizajes significativos en las áreas de conocimiento y en los aspectos sociales y culturales.

Para lograr una escuela con mayor tiempo pedagógico algunos colectivos docentes presentaron proyectos a partir de los cuales se construyó un formato probable de aplicar en escuelas con capacidad ociosa en un turno o poblaciones reducidas. Se plantea un tiempo curricular de 20 horas en la mañana y el tiempo extendido en el horario de la tarde con profesores especiales. Para favorecer estos emprendimientos se deberá contar con partidas anuales/mensuales.

En igual sentido esta Administración se propone apoyar los talleres a desarrollarse en Educación Especial considerando la necesidad de materiales y herramientas

Objetivo estratégico: Asegurar partidas anuales/mensuales a escuelas con proyectos de extensión del tiempo pedagógico y talleres en Escuelas Especiales.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 101 partidas anuales/mensuales	Cantidad de partidas anuales/mensuales adjudicadas/cantidad de partidas previstas
2012: 121 partidas anuales/mensuales	
2013: 131 partidas anuales/mensuales	
2014: 141 partidas anuales/mensuales	

3.2.3.- Programa Educativo de Verano

Se buscará priorizar la atención de los grupos de 5 años a 4º grado escolar, tendiendo a una cobertura del 100% de la matrícula de escuelas cuyos alumnos presenten brecha sociocultural negativa (quintiles más bajos). Se continuará con el Proyecto de Ciclo Inicial con énfasis en lectura y escritura.

Desarrollar experiencias de extensión del tiempo pedagógico a partir de las necesidades de cada contexto, atendiendo el principio de autonomía de cada centro escolar.

3.2.4.- Programa de Alimentación Escolar

Se continuará la mejora de los servicios de alimentación, evaluando las experiencias piloto realizadas en escuelas de Montevideo (ecónomos).

3.2.5.- Talleres Ocupacionales en Educación Especial

Se aumentará en cantidad y calidad los Talleres Ocupacionales en el Área de Educación Especial: Carpintería, Tapicería, Gastronomía.

Para los ciclos en los que se ubican los alumnos de 12 a 15 años en escuelas especiales, en los que la formación para el trabajo se articula con la propuesta educativa académica los Talleres Ocupacionales ponen en juego una instancia de formación inicial laboral. Es así como se desarrollan las competencias generales y las habilidades y destrezas comunes a diferentes formaciones más específicas: competencias comunicativas, de trabajo autónomo, de trabajo colaborativo y sociales.

Se incorporarán Profesores Especiales; se transformarán ordinales de 10 hs a 15 hs y se crearán compensaciones para aquellos ordinales existentes que no las tengan.

Objetivo estratégico: Ampliar la cobertura de los talleres ocupacionales para los alumnos con discapacidad.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 35 creaciones varias, 26 transformaciones varias y 10 compensaciones varias.	Cantidad de creaciones, transformaciones y compensaciones varias concretadas/cantidad de creaciones, transformaciones y compensaciones varias planificadas
2012: -----	
2013: -----	
2014: -----	

3.3.- IMPULSO A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, EN LA PERSPECTIVA DE UNIVERSALIZACIÓN EDUCATIVA, DEL USO EDUCATIVO DE LAS TIC

3.3.1.- Plan Ceibal

Uno de los logros del quinquenio anterior lo constituyó la universalización del Plan Ceibal en Educación Primaria. Este acontecimiento marcó una diferencia importante en el quehacer educativo y con el inicio de una interpelación de la concepción de los procesos de aprender y de enseñar. El Plan Ceibal se va consolidando como proyecto pedagógico en cada una de las escuelas, marcando una transformación de las prácticas educativas.

El CEIP pretende profundizar la política de extensión de la tecnología a todos los niños del país. Se entiende que la inclusión digital debe implicar también inclusión educativa y social para construir participación ciudadana. Se ha considerado los recursos para el mantenimiento de las Xos y el apoyo a su uso.

3.3.2.- Departamento Ceibal - Tecnología Educativa

Se integrará el Departamento CEIBAL-Tecnología Educativa con un Coordinador, Maestros Inspectores Referentes, Maestros de Tecnología Educativa, Maestros Dinamizadores y Maestros de Apoyo Ceibal.

Los portales Uruguay Educa y Ceibal se reorganizará en dicho Departamento.

3.3.3.- Sistema de Evaluación en Línea

Los beneficios que proporciona una evaluación virtual por conectividad a internet ya fueron experimentados por el sistema a través de la “Evaluación de aprendizajes en Línea” en Segundo Año realizada en 2009. Entre ellos se destacan:

- la facilidad de disponer de la devolución inmediata de los resultados en la prueba del grupo y por niño, lo cual da información al maestro para que pueda diseñar y aplicar acciones de retroalimentación temprana;
- el apoyo a la formación en servicio de los docentes a partir del material didáctico que acompaña los resultados que brinda al docente ejemplos de actividades a considerar en la planificación de intervenciones didácticas relacionadas con el concepto abordado en la actividad de prueba;
- ahorro de recursos (se elimina la impresión de pruebas en papel, escaneo de hojas de respuestas y digitación de datos para la generación de la base de datos).

3.3.4.- Programa GURI

- ◇ Creación de procesos de mejora en la información institucional integrándolo a todas las escuelas del país, al finalizar el quinquenio.

Objetivo estratégico: Incorporar personal especializado en informática al servicio del Programa GURÍ en cada Inspección Departamental del Interior.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 20 especialistas y 20 administrativos.	Cantidad de personal incorporado al Programa GURÍ/cantidad de personal previsto para el Programa GURÍ
2012: -----	
2013: -----	
2014: -----	

3.4.- FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y TÉCNICO ADMINISTRATIVO

El desarrollo profesional docente constituye uno de los desafíos más requeridos por los colectivos profesionales, a la vez de ser una condición necesaria para la mejora de la enseñanza, es decir “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad

de su profesorado”¹⁸. El concepto de “desarrollo profesional” globaliza la formación inicial y permanente del docente, además de aspectos como la selección y la trayectoria en la carrera, el sistema de reconocimientos y los incentivos al progreso profesional. Aspectos todos que tienen profusos antecedentes y polémicas alternativas en el País.

3.4.1.- Departamentalización de la Formación en Servicio

La Ley General de educación N° 18.437, en su Capítulo VII, literal K, expresa: “a los efectos de la carrera docente se jerarquizará la evaluación en el aula, los cursos de perfeccionamiento o post-grado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes”

El C.E.I.P. e Inspección Técnica interpretan el mandato legal con la instrumentación del proceso de estructuración del Departamento de Formación en Servicio, para lo cual ya se realizó un llamado para la función de Director del mismo.

El acceso a la Educación Inicial y Primaria es prácticamente universal, por lo que importa profundizar procesos en la mejora de la calidad de la educación que garanticen igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas.

No se puede concebir una mejor calidad de la educación, una distribución democrática y equitativa del conocimiento sin una formación en servicio continua con una lógica institucional que alcance a todos los docentes, teniendo como referente al Programa Escolar. Se ha considerado en la formación en servicio, la de los maestros para la mejora en los aprendizajes de niños sordos al abordar la enseñanza de Lenguaje-Señas Uruguayo (LSU).

Objetivo estratégico: Promover la formación en servicio y actualización de todos los docentes.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 6.100 maestros	Cantidad de docentes con formación en servicio /cantidad de docentes previsto, por año
2012: 5.350 maestros	
2013: 5.675 maestros	
2014: 5.675 maestros	

3.4.2.- Jornadas Docentes

Instaurar jornadas anuales incrementales en tiempo no lectivo para docentes. Se promoverá la jerarquización del maestro como educador y en especial la revalorización de su intervención desde la enseñanza en coordinación con todos los integrantes de cada

¹⁸ Marchesi, Alvaro, Scio. General OEI, Metas Educativas 2021

colectivo escolar. El trabajo en salas por escuelas apunta a la introducción de cambios tanto de carácter pedagógico-didáctico como institucional, dirigidos a mejorar la propuesta educativa e incidir favorablemente en los aprendizajes de todos los alumnos.

En esos encuentros técnicos, la gestión institucional y la práctica docente, son objeto de análisis para cada colectivo generando acuerdos básicos sobre aspectos esenciales de la vida escolar. El “efecto escuela” que tiene impactos sobre el aprendizaje para superar el determinismo social del origen de los alumnos, se potencia si los equipos docentes han construido una visión y un compromiso compartidos sobre el quehacer escolar.

Objetivo estratégico: Instaurar tiempos de salas docentes incrementales sin discontinuar el año lectivo

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Aumentar en 6 las jornadas docentes actuales	Porcentaje de maestros asistentes a las Salas Docentes/ Cantidad de docente previstos
2012: Alcanzar 12 las jornadas docentes	
2013: Alcanzar 15 las jornadas docentes	
2014: Alcanzar 18 las jornadas docentes	

3.4.3.- Carrera Docente

Promover el avance en la carrera docente incorporando el cambio de grado, a partir del concurso voluntario para los maestros que ocupan cargo de docencia directa.

Objetivo estratégico: Incorporar el concurso como alternativa para avanzar en la carrera docente.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Implementar concurso anual para pasaje de grado	Cantidad de docentes que concursan para el pasaje de grado/ cantidad de docentes con docencia directa con posibilidad de concursar por cambio de grado
2012: Implementar concurso anual para pasaje de grado	
2013: Implementar concurso anual para pasaje de grado	
2014: Implementar concurso anual para pasaje de grado	

3.4.4.- Plan de Formación permanente para Maestros Rurales

Las líneas de acción trazadas para el Centro Agustín Ferreiro buscan reinstalar su función de centro de referencia para la formación permanente de los Maestros Rurales. A esto se le agrega su función de investigación y funcionamiento de la infraestructura productiva al servicio de la formación, la investigación y la extensión a la comunidad.

Consolidar una propuesta continua de formación permanente, con cursos regulares en el C.A.F. (seis tandas anuales) actividades departamentales en el interior y propuestas de educación a distancia se consideran fundamentales.

Objetivo estratégico: Desarrollar cursos e instancias de formación permanente para Maestros Rurales.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 6 cursos anuales en el CAF para 500 maestros rurales	Nº de cursos realizados en el año en el CAF/ Nº de cursos planificados
2012: 6 cursos anuales en el CAF para 500 maestros rurales	
2013: 6 cursos anuales en el CAF para 500 maestros rurales	
2014: 6 cursos anuales en el CAF para 500 maestros rurales	

3.4.5.- Apoyo Técnico a Maestros de Escuelas Rurales

La coordinación de acciones de los docentes M/Capder, M/de Tecnología, Prof. De Educación Física, de Segundas Lenguas, M/Educadora para la Salud, M/de Apoyo al Plan Ceibal, etc., con sede en las Inspecciones Departamentales del interior del país y su presencia conjunta en las escuelas rurales permitirán realizar apoyos técnicos específicos en el lugar donde se concreta el currículo, donde ocurre la enseñanza y el aprendizaje de niños que viven en zonas del medio rural del territorio nacional.

Recorriendo las escuelas rurales este equipo técnico tendrá la posibilidad de apoyar el trabajo de sus colegas, comprendiendo sus problemas, sus expectativas así como las posibles potencialidades y/o demandas de las comunidades en las que se inserta cada institución.

Para concretar la presencia de los equipos en las escuelas rurales se requiere de vehículos que posibiliten los traslados.

Objetivo estratégico: Dotar de nueve vehículos, a compartir entre distintas Inspecciones Departamentales del interior del país, para traslados de equipos técnicos a escuelas rurales (un vehículo cada dos inspecciones).

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 9 vehículos (a compartir) para 20 Inspecciones Departamentales	Cantidad de vehículos disponibles para traslados a escuelas rurales /cantidad de vehículos previstos para ese fin
2012: -----	
2013: -----	
2014: -----	

3.4.6.- Programa de Educación Sexual

La Educación Sexual en el marco del nuevo Programa Escolar como derecho del niño, implica un posicionamiento crítico y una mirada institucional a este tema. Por esta razón se ha pensado en la necesaria capacitación de los docentes, el impulso y creación de centros de referencia en las Inspecciones Departamentales y la definición de discursos compartidos a nivel del Subsistema CEIP.

Los cursos a distancia, los encuentros regionales y nacionales y la implementación de los centros de referencia permitirán construir currículo a partir de los contenidos programáticos.

Objetivo estratégico: Mejorar la formación de docentes para el abordaje en la escuela de la Educación Sexual.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Capacitar a 850 maestros	Cantidad de docentes capacitados/ Cantidad de docentes previstos para la capacitación
2012: Capacitar a 850 maestros	
2013: Capacitar a 850 maestros	
2014: Capacitar a 850 maestros	

3.4.7.- Publicaciones e impresiones

El CEIP asume para el quinquenio favorecer el desarrollo profesional de todos los docentes. Se propone desarrollar cursos de formación en servicio en forma sistemática y descentralizada complementándolos con documentos a imprimir y publicar en el Departamento de Publicaciones e Impresiones del Organismo.

Mejorar el equipamiento actual y aumentar el personal existente redundará en la calidad y cantidad de las impresiones y publicaciones y en la agilidad y eficacia de la gestión del Departamento de Publicaciones e Impresiones.

Objetivo estratégico: Dotar al Departamento de Publicaciones e Impresiones de recursos imprescindibles.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Incorporar personal, concretar compras y reparaciones de equipos.	Cantidad de documentos publicados en el Departamentos/ cantidad de documentos de apoyo técnico a docentes a publicar
2012: -----	
2013: -----	
2014: -----	

3.5.- COOPERACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA, TERCIARIA Y SUPERIOR DESPLEGADA EN TODO EL TERRITORIO NACIONAL


El Consejo de Educación Inicial y Primaria percibe esta línea de política educativa, como el espacio de intercambio para desarrollar acciones colaborativas entre el CEIP y el IUDE, considerando que son las Escuelas de Práctica el ámbito en el que se desarrollan las prácticas docentes de los futuros maestros.

La Práctica Docente de la Formación Docente Magisterial es concebida como el espacio académico interinstitucional compartido por Formación Docente y Educación Primaria.

Su valor fundamental radica en la importancia de desarrollar prácticas de enseñanza en contextos reales; ámbito en el que cobran sentido, se concretan y ponen a prueba el conocimiento académico (teórico y práctico) y las construcciones metodológicas que integran el currículo de la formación del Maestro.

La construcción del Proyecto Curricular Institucional es concebido como elaboración cooperativa, provisional e inserto en la historia particular de cada Institución. En él participan los Docentes, Alumnos, Estudiantes magisteriales, Personal Auxiliar y Comunidad Escolar asumiendo responsabilidades compartidas, vivenciando las problemáticas educativas en la realidad en que se generan, abordándolas desde sus propios esquemas referenciales, confrontándolas entre sí, con los demás integrantes de la comunidad educativa y con los modelos teóricos para construir un encuadre explicativo argumental como praxis, es decir, como relación dialéctica entre teoría y práctica, entre ideas y realidad producidos en escenarios concretos.

Desde la perspectiva curricular crítica las tareas del Maestro Inspector, Maestro Director y Maestro de Práctica se centran en el conocimiento como saber académico a enseñar y en el proceso de transposición didáctica que exige la intervención docente, realizando las adecuaciones que correspondan a la doble finalidad de educar a los alumnos escolares (nivel primario) y de contribuir a la formación profesional de los futuros Maestros (nivel terciario).



Este escenario se conforma como tarea cooperativa del grupo académico profesional y para ello es fundamental la existencia de tiempos y espacios institucionales adecuados combinando la docencia de aula, la reflexión pedagógico didáctica entre pares, la investigación didáctica y producción de conocimiento. Se hace necesario asegurar la actualización permanente del Director y del Maestro del Área de Práctica ofreciéndoles acceso continuo a:

- Cursos de Perfeccionamiento
- Otros espacios académicos tales como Jornadas, Encuentros, Seminarios de intercambio académico y socialización de experiencias prácticas, bibliografía actualizada y publicaciones de colegas.

En síntesis, la identidad de estas Instituciones la constituyen los sujetos que la integran y las experiencias que en ellas se desarrollan. Es el lugar natural para pensar y pensarse como educadores con el fin de promover el desarrollo integral de los alumnos escolares, la formación profesional de los estudiantes magisteriales y la transformación de las prácticas profesionales de los maestros propiciando la consolidación de una educación integral y plural para una sociedad democrática.

El IUDE implica una nueva institucionalidad educativa, debiendo solucionar junto al CEIP, desafíos tales como la articulación entre: a) la teoría y la práctica en la carrera magisterial y b) el perfil curricular de la formación docente y el perfil docente que requiere el Subsistema.

3.6.- FOMENTO AL PROTAGONISMO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU CONSTRUCCIÓN COMO ÁMBITOS PARTICIPATIVOS AMIGABLES PARA APRENDER, ENSEÑAR Y CRECER

Fortalecer los centros educativos en su capacidad de toma de decisiones y en la ejecución descentralizada de aquellas acciones que requieran respuestas inmediatas a las múltiples demandas que se plantean en el quehacer escolar, constituye un desafío en búsqueda del mejoramiento institucional.

Generar capacidades locales implica promover directamente la iniciativa del colectivo institucional y asegurar la disponibilidad de recursos que permitan llevar adelante una toma de decisiones contextualizada.

La relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de mejora. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, etc.) formen parte de la vida escolar, constituye en muchos casos, un punto de partida para que la gestión institucional resulte más democrática y ajustada a las expectativas sociales de su entorno.

3.6.1.- Mejora de la gestión institucional

La presencia del supervisor en las escuelas junto a los docentes es fundamental para resignificar la función pedagógica de la escuela y optimizar todos los recursos existentes. Es necesario en algunas Inspecciones Departamentales fortalecer el Cuerpo Inspectivo.

Objetivo estratégico: Aumentar el número actual de Supervisores Grado I.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Integrar 6 Inspectores Grado I	Cantidad de instituciones a supervisar (públicas y privadas) / cantidad de supervisores
2012: Integrar 1 Inspector Grado I	
2013: -----	
2014: Integrar 1 Inspector Grado I	

Las escuelas de mayor número de matrícula necesitan incorporar Maestros Secretarios y Subdirecciones.

Objetivo estratégico: Ampliar equipos de Dirección en 34 escuelas.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Incorporar 23 M/Secretarios y 11 Subdirectores.	Cantidad de equipos de dirección consolidados /cantidad de escuelas con equipos de dirección a consolidar
2012: -----	
2013: -----	
2014: -----	

3.6.2.- Consolidación de los Equipos Interdisciplinarios

Se requiere la departamentalización del Programa Escuelas Disfrutables y la ampliación de la cobertura de los Equipos Interdisciplinarios a los centros educativos y la extensión a todos los departamentos del país del Proyecto Inter-in para el abordaje de la integración exitosa de los niños y las niñas a la escuela pública.

Objetivo estratégico: Consolidación de los equipos interdisciplinarios en Programas Nacionales.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 535 centros educativos atendidos en forma estable desde el P.Escuelas Disfrutables y el Proyecto Inter-in y equipos de Educación Especial.	Centros educativos atendidos por equipos interdisciplinarios/ Centros educativos que se proyectan atender
2012: 570 centros educativos atendidos en forma estable desde el P.Escuelas Disfrutables y el Proyecto Inter-in y equipos de Educación Especial.	
2013: 603 centros educativos atendidos en forma estable desde el P.Escuelas Disfrutables y el Proyecto Inter-in y equipos de Educación Especial.	
2014: 633 centros educativos atendidos en forma estable desde el P.Escuelas Disfrutables y el Proyecto Inter-in y equipos de Educación Especial.	

3.6.3.- Mejora de servicios esenciales en escuelas

La escuela es la institución pública a la que los niños acceden de modo sistemático y prolongado. Se considera un espacio privilegiado para impartir enseñanza y asegurar aprendizajes así como medio social distinto al familiar y territorial del que provienen los niños para procurar un clima de convivencia que posibilite la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal de valores.

La presencia en la escuela del número necesario de funcionarios no docentes con tareas específicas de limpieza, mantenimiento, cocina, etc., incide en la construcción de climas favorables en todos los espacios de locales y predios escolares lo que influye positivamente en la gestión educativa.

Objetivo estratégico: Asegurar en el quinquenio que cada escuela cuente con personal auxiliar.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Incorporar 200 auxiliares a instituciones	Cantidad de auxiliares de servicio incorporados / Cantidad de auxiliares solicitados
2012: Incorporar 200 auxiliares a instituciones	
2013: -----	
2014: -----	

3.6.4.- Creación de escuelas

Atender la demanda en zonas en que no existen escuelas, evitando el traslado excesivo de niños hacia escuelas de otras zonas. Está prevista la construcción de locales para 5 escuelas nuevas y 6 Jardines de Infantes (obras de arrastre) para el año 2011 y 2012.

Objetivo estratégico: Crear escuelas en zonas con crecimiento y/o corrimiento poblacional.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de escuelas creadas/cantidad de escuelas requeridas
2012: -----	
2013: 3 locales para escuelas y 4 para Jardines	
2014:6 locales para escuelas y 10 para Jardines	

3.6.5.- Creación de Colonia Escolar

Ampliar la oferta educativa para todos los alumnos de escuelas públicas del país en las colonias escolares. El local está construido en Iporá (Tacuarembó), siendo necesario dotarlo de personal.

Objetivo estratégico: Crear Colonia Escolar en IPORA (Tacuarembó).

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: 1 M/D, 5 maestros y 4 Auxiliares de Servicio	Inicio de actividades en la Colonia
2012: -----	
2013: -----	
2014: -----	

3.6.6.- Construcción de locales nuevos para escuelas ya existentes

Mejoramiento de los espacios educativos adecuando el medio ambiente escolar y continuando con obras ya previstas para el 2011 y 2012 (obras de arrastre).

Objetivo estratégico: Construir 10 locales nuevos.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de locales nuevos construidos/ cantidad de escuelas que requieren locales nuevos
2012: -----	
2013: 3 locales nuevos	
2014: 7 locales nuevos	

3.6.7.- Mejora de espacios educativos (Construcción de aulas, cocinas y comedores, salones de recursos y multiuso)

Construcción de aulas en escuelas con el propósito de mejorar los espacios educativos adecuando el medio ambiente a la matrícula escolar, de cocinas y comedores, salones de recursos y multiuso.

Objetivo estratégico: Construir aulas, cocinas y comedores, salones de recursos y multiuso.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de aulas construidas / cantidad de aulas solicitadas
2012: Construcción de 15 aulas en escuelas comunes y 2 en escuelas especiales	
2013: Construcción de 15 aulas en escuelas comunes y 3 en escuelas especiales	
2014: Construcción de 15 aulas en escuelas comunes y 4 en escuelas especiales	

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de cocinas y comedores y salones construidos/ cantidad de cocinas y comedores y salones solicitados.
2012: Construcción en 24 escuelas	
2013: Construcción en 25 escuelas	
2014: Construcción en 26 escuelas	

3.6.8.- Mejora de servicios higiénicos esenciales (baños)

Objetivo estratégico: Mejorar los servicios higiénicos en escuelas.

METAS ANUALES	INDICADOR
2011: -----	Cantidad de SSHH construidos/ cantidad de SSHH solicitados
2012: Construcción de 89 SSHH en 11 escuelas	
2013: Construcción de 90 SSHH en 11 escuelas	
2014: Construcción de 90 SSHH en 11 escuelas	

3.6.9.- Campamentos educativos

Objetivo estratégico: Lograr que alumnos de escuelas públicas participen de campamentos educativos.


METAS ANUALES	INDICADOR
2011: Participación de 7500 niños	Cantidad de niños participantes por año / cantidad de niños previstos
2012: Participación de 15000 niños	
2013: Participación de 22500 niños	
2014: Participación de 30000 niños	





ANEXOS

**PROYECTO
PARA UN SISTEMA
FORMATIVO DE
EVALUACIÓN
EN LÍNEA**





PROYECTO PARA UN SISTEMA FORMATIVO DE EVALUACIÓN EN LÍNEA

ANTECEDENTES

Desde el año 2007, la Inspección Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División de Investigación Evaluación y Estadística propusieron aplicar una evaluación a los efectos de recabar información acerca de los aprendizajes de los alumnos referidos a las competencias de Lectura y Escritura. Esta evaluación fue realizada en Primer grado de Educación Primaria.


El desarrollo de esta nueva modalidad de evaluación tuvo como característica el de ser la primera experiencia de evaluación a nivel de sistema con modalidad de aplicación autónoma, construida a partir de la participación y trabajo conjunto de diferentes niveles técnicos del sistema educativo.

Teniendo en cuenta la potencialidad de esta modalidad de propuesta en las tareas de retroalimentación docente se decidió continuar en el 2009 la experiencia en el grado siguiente.

Paralelamente se operaba una profunda transformación en nuestro sistema educativo a través de la universalización del uso de la computadora para los alumnos de Primaria de las escuelas públicas con el desarrollo del Plan Ceibal.

Ante esta nueva realidad, surge la posibilidad de planificar las actividades de evaluación con esta nueva herramienta, logrando de esta manera que se potencien y enriquezcan mutuamente: la instancia de la evaluación y el uso las Xo. Como consecuencia de ello en el año 2009 se incorpora a la evaluación esta tecnología y se desarrolla a nivel de Segundo año de Educación Primaria, una evaluación en línea que abarcó las áreas disciplinares de: Matemática, Lectura y Ciencias.

Asimismo, se profundizó el trabajo conjunto con otros niveles técnicos del sistema educativo con la incorporación del Equipo de Formación en Servicio para Maestros de Escuelas de Tiempo Completo y de Contexto Socio-Cultural Crítico dependiente del Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública. Este equipo participó de todas las



instancias de desarrollo de la actividad pero es de destacar su rol fundamental en la redacción de las fichas didácticas que acompañaron a las actividades de evaluación y que fueron de mucha utilidad en la fase de retroalimentación a los docentes.

Como consecuencia de la potencialidad demostrada en esta experiencia y su proyección a futuro, los componentes técnicos consideraron conveniente profundizar en esta línea de evaluaciones y se abocaron a fines del año 2009 y comienzos del presente al diseño de un proyecto de evaluación en línea que, utilizando la nueva tecnología que nos proporciona el Plan Ceibal, permita desarrollar una modalidad de evaluación que contempla con los objetivos trazados por el Consejo de Educación Primaria.

En función de ello se estimó conveniente desarrollar un proyecto marco que comprenda globalmente la implementación de las actividades de evaluación educativa institucional. Este proyecto adoptará los cambios tecnológicos e incorporará las últimas técnicas en evaluación a los efectos de efectivizar su acción.

El desarrollo del proyecto impuso consultas técnicas que permitan conocer e implementar las potencialidades de la nueva herramienta (una computadora por alumno) en función de la nueva modalidad de evaluación (evaluaciones en línea). Atendiendo este objetivo, en el año 2009, dos técnicos de la División de Investigación Evaluación y Estadística participaron en una visita de estudio a Estados Unidos donde tuvieron la oportunidad de entrevistar a técnicos pertenecientes a varias organizaciones de investigación educativa que desarrollan proyectos de evaluación utilizando herramientas virtuales.

En el marco de esta visita, y por mediación de un programa de la Embajada de los Estados Unidos de Norteamérica, fue posible invitar al PHD. Michel Fast, Director del componente Proyectos Internacionales del Instituto Americano para la Investigación (AIR) a realizar una consultoría en nuestro país. La visita se llevó a cabo en la semana comprendida entre los días 10 y 14 de mayo del corriente año con el fin de colaborar con los equipos participantes en la discusión de las bases para el diseño de un sistema de evaluación en línea. Conjuntamente con este técnico, AIR envió un experto en psicometría, el PHD Stephan Ahadi que realizó sus aportes en lo que a las características del banco de actividades de evaluación se refiere.

Este documento pretende informar acerca de los acuerdos logrados en el diseño del sistema nacional de evaluación en línea. Asimismo se incorporó al equipo de trabajo técnicos integrantes del equipo del Centro de Inclusión Tecnológica y Social. Este grupo trabajó durante los días 12, 13 y 14 de mayo con el objetivo de establecer los lineamientos generales para la creación del sistema nacional de evaluación en línea.

El objetivo de este documento es presentar los principales acuerdos logrados en el grupo de trabajo así como la descripción del diseño esbozado.

PROYECTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EN LÍNEA DEPENDIENTE DE ANEP

RESPONSABLES DEL DISEÑO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y SU COORDINACIÓN.

La planificación organización y ejecución del proyecto será encarada por un grupo integrado por los siguientes tres niveles técnicos del sistema educativo:

- 1.- Inspecciones Técnicas del los Consejos de Educación involucrados en la Actividad (Primaria, Secundaria, Educación Técnica y Formación Docente);
- 2.- Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística;
- 3.- Equipos de formación en servicio.
- 4.- Equipos del componente evaluación del Centro de Inclusión Tecnológica y Social

Este grupo tiene a su vez la tarea de difundir y propiciar actividades de información y discusión a nivel de los actores que integran el sistema educativo, con el fin de legitimar e incorporar las definiciones adoptadas.

LA EVALUACIÓN EN LÍNEA TENDRÁ CARÁCTER SISTÉMICO.

La evaluación educativa tendrá carácter sistémico en el sentido que será una evaluación macro, a nivel de sistema. Proveerá información a los diferentes niveles y agentes del sistema educativo para que sea utilizada en el diseño de políticas para la mejora de la calidad del servicio que presta. Las acciones de evaluación se realizarán con una regularidad establecida en función de las necesidades de información de los actores que intervienen a los efectos de cumplir con los objetivos que se planteen.

LA EVALUACIÓN EN LÍNEA TENDRÁ CARÁCTER FORMATIVO

El objetivo fundamental de la información producida será la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. El carácter formativo de la evaluación ha sido y seguirá siendo lo que caracteriza al sistema uruguayo de evaluación de aprendizajes. La información que se obtenga será utilizada para generar espacios de reflexión que posibiliten planificar informadamente acciones de intervención temprana para mejorar situaciones de logros descendidos, compartiendo, apoyando y fortaleciendo aquellas que sean detectadas como positivas. La información será tratada en forma confidencial, y se llegará a los diferentes niveles del sistema (autoridades nacionales y departamentales, supervisores, directores, docentes, padres y alumnos) a los efectos que cada uno de ellos realice sus análisis de situación e implemente acciones tendientes a la mejora del servicio.

GRADOS O NIVELES EVALUADOS

En una primera etapa se evaluarán logros de aprendizaje de los alumnos del ciclo obligatorio atendido por ANEP, es decir, desde preescolar hasta tercer año del Ciclo Básico. Inicialmente se evaluarán las áreas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales, en un futuro otras disciplinas pueden ser incorporadas, en función de las demandas de información del sistema.

Conjuntamente con la evaluación de logros de aprendizaje se relevarán datos de factores asociados, como ha sido ya clásico en las evaluaciones nacionales, que permitan a posteriori realizar aproximaciones tendientes a detectar cuáles son las variables que tienen mayor incidencia en los resultados educativos.

¿CÓMO? LOS INSTRUMENTOS

La generación de los instrumentos de evaluación debe estar acorde con aspectos relacionados con el marco teórico que subyace a la propuesta curricular (fines y objetivos, currículum prescripto, información requerida) y a las limitaciones técnicas que determinan la recolección de los datos (aplicación de pruebas, tiempos de procesamiento de la información y de devolución).

En función de estos aspectos se establece que la misma tendrá las siguientes características:

Acordar y legitimar el referente de evaluación

Las pruebas serán construidas en base a referentes previamente discutidos y acordados por todos los sectores pertenecientes a la ANEP. Estos referentes tendrán como fundamento teórico los currículos vigentes en los distintos subsistemas en las áreas evaluadas. Puesto que estos están organizados en función de los programas y que éstos

a su vez son en general contenidistas se hace necesario un análisis previo que tenga en cuenta las siguientes fases:

- i. Los referentes deberán ser definidos por un acuerdo entre los distintos subsistemas de la ANEP;
- ii. Se conformará un equipo técnico que en primera instancia analizará comparativamente los referentes de evaluación desarrollados en diferentes países y que luego generará una propuesta borrador de “referente de evaluación”, basada en lo analizado y en las particularidades propias de nuestro país;
- iii. Serán definidos los “aspectos a evaluar” en cada área disciplinar en forma vertical (desde su inicio en Preescolares, 4 años, hasta 3° año del Ciclo Básico de Enseñanza Media);
- iv. Se establecerán las escalas de niveles de logro para cada uno de estos aspectos definidos y se relacionarán estos niveles con los grados que serán evaluados. Serán escalas de niveles de logro horizontales por grado expresadas en función de contenidos programáticos y desarrollo de competencias con ellos asociadas.
- v. Se analizará evolución en la construcción de conceptos considerando el desarrollo de competencias definidas como fundamentales por el sistema y en función de generar referentes que puedan ser presentados en el formato de tabla de doble entrada; En función de la evolución de los estudiantes en la construcción de los conceptos y en su desarrollo de las competencias que el sistema defina como fundamentales en cada área (escalas de niveles de logro), se expresarán los referentes en forma de tablas de doble entrada.
- vi. someter a discusión del colectivo docente este marco borrador a fin de legitimar el mismo a nivel de sistema a través de acuerdos, salas y la asamblea técnico docente.

EVALUACIÓN EN LÍNEA

La evaluación utilizará y potenciará al máximo la situación privilegiada de nuestro país en cuanto a que la casi totalidad de los alumnos de enseñanza primaria cuentan como recurso individual una computadora con conectividad a internet. Esta experiencia está siendo extendida a los tres primeros cursos de Educación Media por lo que en un futuro muy próximo, quizá dentro de dos años, la evaluación en línea puede ser una realidad en los tres años del Ciclo Básico.

Los beneficios que proporciona una evaluación virtual por conectividad a internet ya fueron experimentados por el sistema a través de la “Evaluación de Aprendizajes en Línea en Segundo Año”, realizada en el 2009. Entre sus beneficios destacamos:

- i. la facilidad de disponer de la devolución inmediata de los resultados en la prueba del grupo y por niño, lo cual da información al maestro para que pueda diseñar y aplicar acciones de retroalimentación temprana;

- ii. el apoyo a la formación en servicio de los docentes a partir del material didáctico que acompaña los resultados que brinda al docente ejemplos de actividades a considerar en la planificación de intervenciones didácticas relacionadas con el concepto abordado en la actividad de prueba;
- iii. ahorro de recursos (se elimina la impresión de pruebas en papel, el escaneo de hojas de respuestas y la digitación de datos para la generación de la base de datos).

TEST ADAPTATIVOS INFORMATIZADOS

La construcción de un referente en función de escalas de niveles de logro y de la utilización de la computadora con conectividad como herramienta al servicio de la evaluación permite que sea posible la aplicación de test adaptativos informatizados (TAI) que presentan el formato de evaluación más adecuado para los fines propuestos.

Un TAI puede ser definido como un instrumento que utiliza las actividades de un banco de ítems, calibrado en base de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), para la estimación del nivel de desempeño de cada alumno. Esta estimación se realiza a través de un algoritmo que por procesos interactivos toma decisiones sobre las situaciones que se presentan al alumno para establecer su nivel de desempeño en la prueba. La elaboración, validación, aplicación y clasificación de los ítems se realiza a través del soporte informático.

El modelo TAI constituye una propuesta muy eficiente ya que permite que se presenten a cada alumno distintos ítems y por lo tanto distintas pruebas. Esta característica del TAI parte de la base de que cada estudiante posee un nivel propio de habilidad por lo que con el uso un pequeño número de ítems es posible informar acerca del nivel de habilidad del estudiante.

BANCO DE ÍTEMES

La construcción de una prueba que mida niveles logros y permita describir desempeños se hace a partir de ítems que son elaborados en función del referente diseñado y acordado (tabla de especificaciones) y de una acotación del mismo que determina cuál es el número de actividades por contenido evaluado¹; a este segundo referente, más específico, se lo denomina “tabla de la prueba”.

En esta etapa del proceso de evaluación deberán constituirse dos equipos de docentes cuyo objetivo será la construcción de las pruebas que medirán el grado de alcance de los objetivos de logro planteados en el referente inicial. Por un lado un equipo de técni-

¹ No pueden ser menor que 10 para tener un indicador confiable del grado de habilidad en determinado contenido

cos con especialización en el área a evaluar que se encargue de guiar el proceso, a través de acciones tales como el análisis, corrección y selección de las actividades que van a ser incluidas en la prueba. Por otro lado actuará un equipo abocado a la construcción de los ítemes, integrado con docentes con amplia experiencia en el grado en que será propuesta la prueba.

El equipo de técnicos con especialización en el área a evaluar estará integrado por: un coordinador del área a evaluar, (cargo cubierto por llamado público con contratación por parte del CITS²), por docentes con amplia experiencia de enseñanza en los grados a evaluar: tercero, cuarto, quinto y sexto año, (seleccionados por Inspección Técnica del CEP, a partir de un llamado público) y por técnicos de formación en servicio (formadores de MECAEP). Su función será apoyar el cumplimiento de todos los trabajos agendados a través del seguimiento y orientación en la construcción de ítemes realizados por los docentes encargados de ese fin.

El equipo encargado de la construcción de ítemes se conformará a partir de un llamado público a docentes de Educación Primaria con amplia experiencia en los grados donde se realizará la evaluación. Estos docentes participarán de un taller que, durante tres días, los capacitará en la construcción de ítemes para evaluar las áreas determinadas. A partir del taller se seleccionarán 16 docentes por área evaluada y por grado, cuyo objetivo será el de construir en un plazo de tiempo establecido un número determinado de actividades de evaluación que respondan a la tabla de especificaciones. El trabajo de los mismos será a distancia, utilizando una plataforma virtual, sin necesidad que sean afectados sus trabajos docentes a nivel institucional.

Durante el tiempo estipulado para esta actividad, estos docentes tendrán plazos de entrega e instancias de devolución realizadas por el equipo técnico de seguimiento de la tarea.

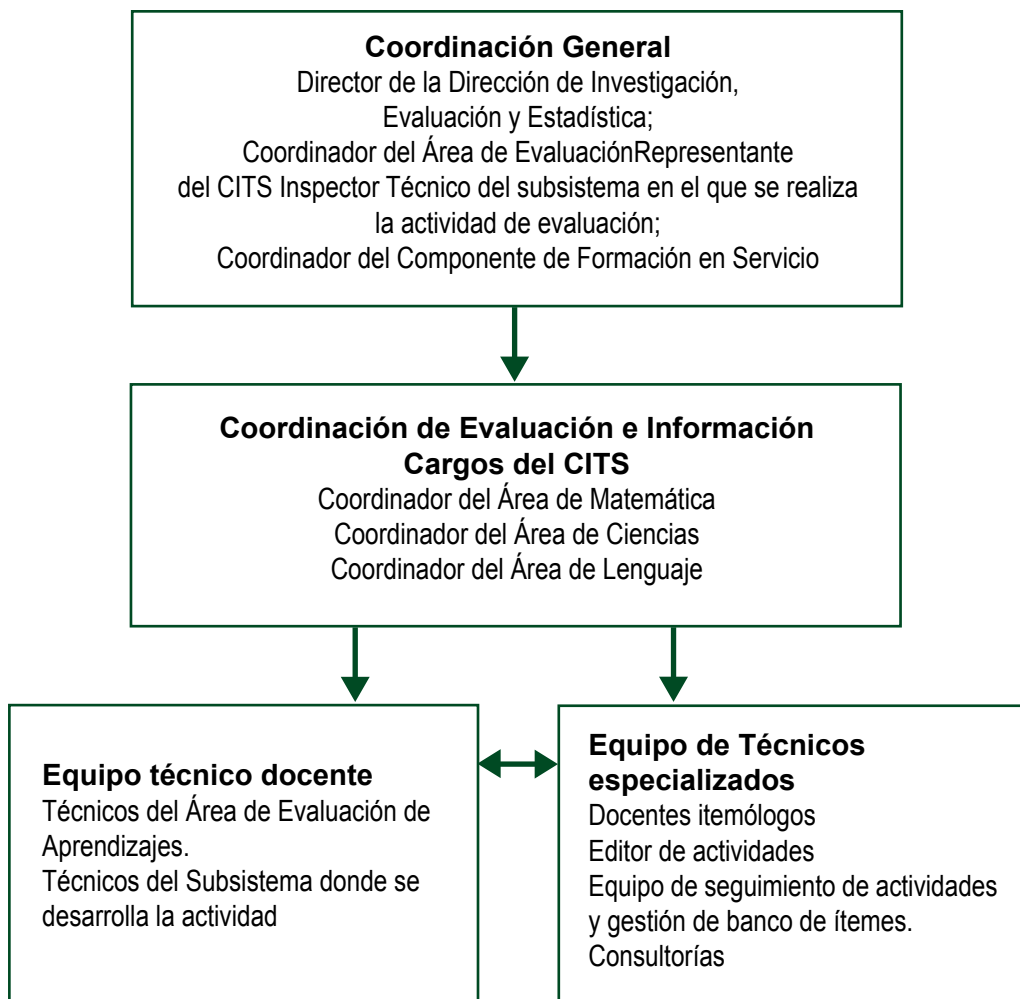
El producto final de cada docente que elabore ítemes será evaluado por el equipo técnico de seguimiento que determinará la aceptación o no de las actividades que integrarán la prueba que han elaborado. La remuneración que recibirán los itemólogos estará determinada por un pago por cada actividad que le sea aceptada.

Las actividades serán almacenadas en una plataforma virtual especialmente diseñada. El desarrollo, gestión y mantenimiento de esta plataforma requerirá la contratación de un técnico que se responsabilice de esta tarea.

Se realizarán instancias de consultoría técnica a fin de controlar la calidad de los instrumentos generados. Estas consultorías tendrán siempre prevista la participación tanto de la Inspección Técnica de Educación Primaria y Media así como del equipo de Formación en Servicio.

El siguiente organigrama sintetiza la forma en como se ha pensado que pueden vincularse los distintos niveles técnicos necesarios para encarar la actividad.

² Comisión de Integración Tecnológica y Social (Plan Ceibal)



PILOTAJE DE ACTIVIDADES

Otra de las ventajas que aportan los TAI es el hecho de que, simultáneamente con la aplicación de pruebas se puede realizar la calibración de las actividades nuevas, recién incorporadas al banco. El algoritmo de aplicación determina que cada actividad sea presentada para responder a un mínimo de 300 alumnos y además que su posición en la prueba varíe a los efectos de tener parámetros construidos sin sesgo de ubicación. Esto posibilitará que la actividad de evaluación de sistema pueda ser a su vez utilizada como pilotaje y sea factible informar acerca de los niveles de logros de los alumnos del grado en el que se aplica a la vez que se mantiene actualizado el banco de ítemes.

La aplicación se realizará a través de las computadoras personales de los alumnos y estarán orientadas y dirigidas por el maestro de clase. A este maestro se le orientará a través de una instrucción previa que lo capacitará para seguir una secuencia de acciones que garanticen la homogeneidad en el proceso de aplicación.

A fin de garantizar que el banco de ítemes se mantenga actualizado se hará necesario contar con un equipo de itemólogos que tengan dedicación continua en la generación de actividades de prueba.

El número de actividades a pilotear exige disponer del doble de ítemes de los que integrarán la prueba definitiva. Este número estará a su vez condicionado a los contenidos a evaluar, sabiendo que son necesarias diez actividades como mínimo por contenido para tener la posibilidad de reportar sobre desempeños de los estudiantes. Se estima que para cada área se deberán pilotear unos 400 ítemes para poder seleccionar 200 y reportar.

El pilotaje de las actividades se realizará cercano al fin del año lectivo para asegurar que los contenidos del grado les hayan sido presentados a todos los alumnos del país. Seguramente será en noviembre.

FORMATO DE LOS ÍTEMES

Las actividades de prueba, en su mayoría, se ajustarán al formato de múltiple opción con cuatro alternativas de respuesta, aunque pueden ser solo 3 opciones en los primeros cursos del ciclo. Se incluirán asimismo actividades abiertas que procesará el propio maestro, a los efectos de que disponga de indicadores sobre estrategias de resolución observables.

PERÍODOS DE APLICACIÓN

Considerando el carácter formativo de la actividad, una de las opciones es realizar dos instancias de aplicación al año:

- i. aplicación a mediados de año (junio y julio) a los efectos de que el maestro disponga de información que le permita retroalimentar su planificación anual, en función de debilidades y fortalezas observadas, para diseñar acciones de intervención individual en función de las habilidades demostradas por sus alumnos;
- ii. aplicación al finalizar el año (noviembre) a los efectos que el maestro conozca los logros alcanzados por sus alumnos.

Es posible que la información de la evaluación a final de año pueda ser utilizada por el maestro del curso siguiente como insumo, siendo parte del diagnóstico de inicio.

Otra posición sustenta la necesidad de realizar tres aplicaciones en el año, se le suma a las dos anteriores una al comienzo de los cursos, para que pueda ser tenida en cuenta por el maestro en diagnóstico de grupo. Esta propuesta se basa en que es probable que los docentes no consideren la información de sus alumnos, generada en la evaluación final del año anterior, como insumo para el diagnóstico del inicio de curso.

REPORTE DE RESULTADOS

La calibración de actividades de prueba a través del modelo TRI y de la aplicación TAI permitirá disponer de puntajes de desempeño de los estudiantes en las pruebas, en una escala continua que recorre en forma vertical todos los grados evaluados, desde el tercero de primaria hasta el tercero del Ciclo Básico del nivel medio. Asimismo a partir del puntaje individual del alumno se pueden componer puntajes promedio a nivel de grupo, de escuela, de departamento y de país.

Este puntaje individual nos aporta dos informaciones relevantes: por un lado el nivel de desempeño de un alumno respecto a la escala de niveles de desempeño vertical (por ejemplo: si el puntaje de un alumno de tercer año de primaria se identifica con lo que saben hacer los estudiantes de su grado o si lo ubica en uno superior o en uno previo) y además el nivel de desempeño del alumno respecto a una escala horizontal (por ejemplo: informar en qué nivel de desempeño se ubica respecto a los alumnos de su propio grupo).

Es importante destacar que este nivel de información no ha sido posible generarlo hasta el momento, a través de las evaluaciones llevadas a cabo a nivel de sistema. Esto se debe a varios motivos; estas evaluaciones:

- no hacían un seguimiento periódico de los logros de un alumno,
- no eran aplicadas en todos los grados, no tuvieron carácter censal sino muestral (excepto en 1996 o 1999) y
- no surgieron a partir de la descripción de niveles de logros esperados por ciclo y por grado, sino de tablas de especificaciones acordadas con el sistema, herramienta que ahora se propone construir en una segunda instancia, luego de que estén definidos los objetivos de logro a alcanzar por el sistema.

Se considera oportuno generar una base de datos que registre los resultados obtenidos por los alumnos en las distintas aplicaciones para hacer estudios de valor agregado que informen además de estudiar los efectos de las diferentes políticas educativas, generales o locales, en los desempeños de los estudiantes.

Conjuntamente con estos datos es factible también presentar la información en su cruce con variables que la investigación ha determinado como muy fuertes a la hora de explicar variación de resultados: contexto socio económico, categoría del centro, área geográfica (Montevideo área metropolitana, interior), tipo de administración (público-privado), sector institucional, etc.

La información que se produzca deberá procesarse teniendo en cuenta a quién está dirigida y cuál es el objetivo propuesto para su uso. En tal sentido los reportes serán adecuados al nivel que se informa: autoridades de ANEP, Inspecciones Técnicas, Inspecciones Nacionales, Inspecciones Departamentales, Centros Educativos, y Docentes. Además será importante diseñar la modalidad para informar a las familias y a los alumnos.

El hecho de que la información pueda ser compartida con la familia puede llevar a actividades interesantes de compromiso por los desempeños de los alumnos que conjuntamente con las acciones llevadas a cabo por los docentes y el centro educativo sean otro aporte para el logro de la mejora los resultados de aprendizaje a futuro.

Como ha sido tradicional en la comunicación de resultados esta información tendrá las siguientes características:

- i. será confidencial en tanto permanece circunscripta al nivel que se informa;
- ii. no tendrá incidencia sobre el pasaje de grado ni la calificación de los alumnos;
- iii. no tendrá incidencia sobre la calificación que el docente recibe de parte de sus supervisores;
- iv. no se realizarán listados de escuelas ordenados en función de sus desempeños.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El tratamiento de los resultados presenta distintos niveles de análisis:


Cualitativo:

- i. el análisis encarado por los diferentes actores del sistema que utilizarán la información para evaluar y retroalimentar el proceso;
- ii. la posibilidad de establecer niveles de suficiencia por grado a partir del análisis pedagógico de las actividades de prueba (con procedimientos como el book-marking). Esta actividad puede servir de insumo para determinar perfiles de egreso por grado o ciclo evaluado;
- iii. la posibilidad de generar acciones de formación en servicio, a partir de las áreas detectadas con debilidades en los desempeños esperados de los estudiantes;
- iv. posibilidad de detectar y analizar casos de centros y docentes que se destacan por los buenos resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas.

Cuantitativo

El análisis cuantitativo será responsabilidad del equipo técnico de la Dirección de Investigación, tendrá siempre el objetivo de retroalimentar al sistema y permitirá entre otras cosas:

- i. realizar análisis residual que permita detectar centros y grupos cuyos desempeños les ubican por encima o por debajo de los puntajes esperados para su nivel sociocultural;

- 
- ii. realizar análisis de factores asociados que detecten variables potentes que incidan y explican la variación de resultados;
 - iii. aplicar metodología de Valor Agregado para analizar la efectividad de los centros y los docentes en la evolución de los aprendizajes de los alumnos.

CRONOGRAMA DE ACCIONES

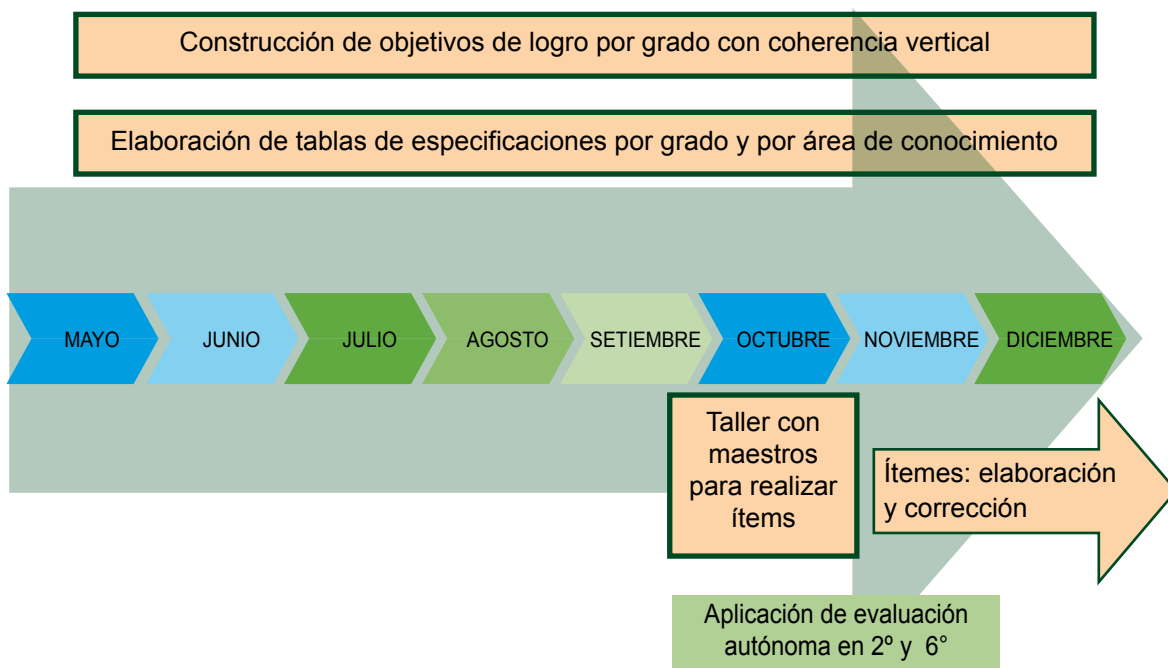
A continuación se presenta una propuesta de los momentos en que se ha programado el desarrollo de las acciones tendientes a poner en marcha el sistema nacional de evaluación de aprendizajes en línea. Es de destacar que para cubrir todo el sistema de educación primaria las acciones se han programado para ser cumplidas en dos años (2010 y 2011).

La segunda evaluación en línea se realizará en noviembre del 2010 a partir de la aplicación autónoma de una prueba liberada de la aplicación realizada en sexto año 2009. En esta acción se contará con los resultados de la muestra nacional controlada, a fin de que cada maestro y cada centro educativo puedan comparar sus resultados y plantear sus conclusiones.

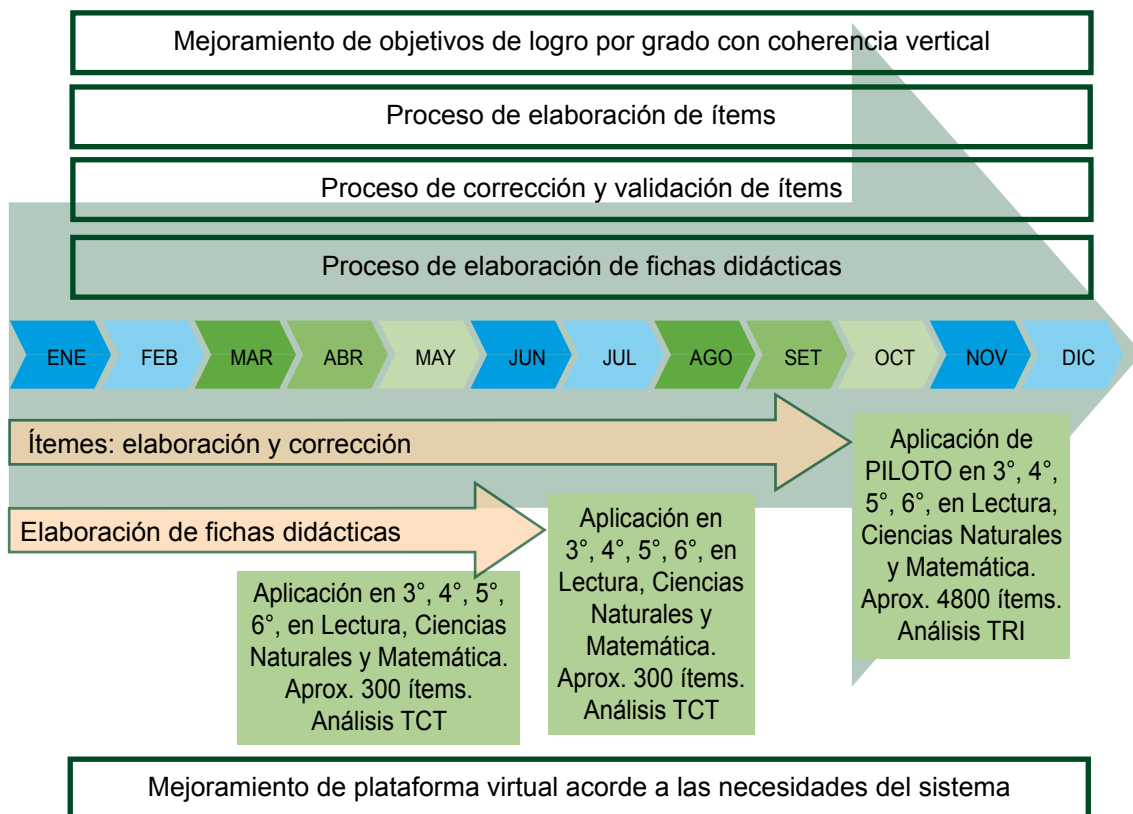
Seguidamente se trabajará con pruebas propuestas en forma similar a la evaluación en línea realizada en el año 2009 en segundo grado. Las mismas se realizarán en los meses de abril y junio del año 2011 y serán aplicadas por los propios maestros en forma voluntaria de 3ero a 6to año de educación primaria.

Las acciones culminarán a fines del año 2011 cuando sean piloteados los ítemes que formarán el banco de actividades que posibiliten, a partir del año 2012, la aplicación de test adaptativos informatizados.

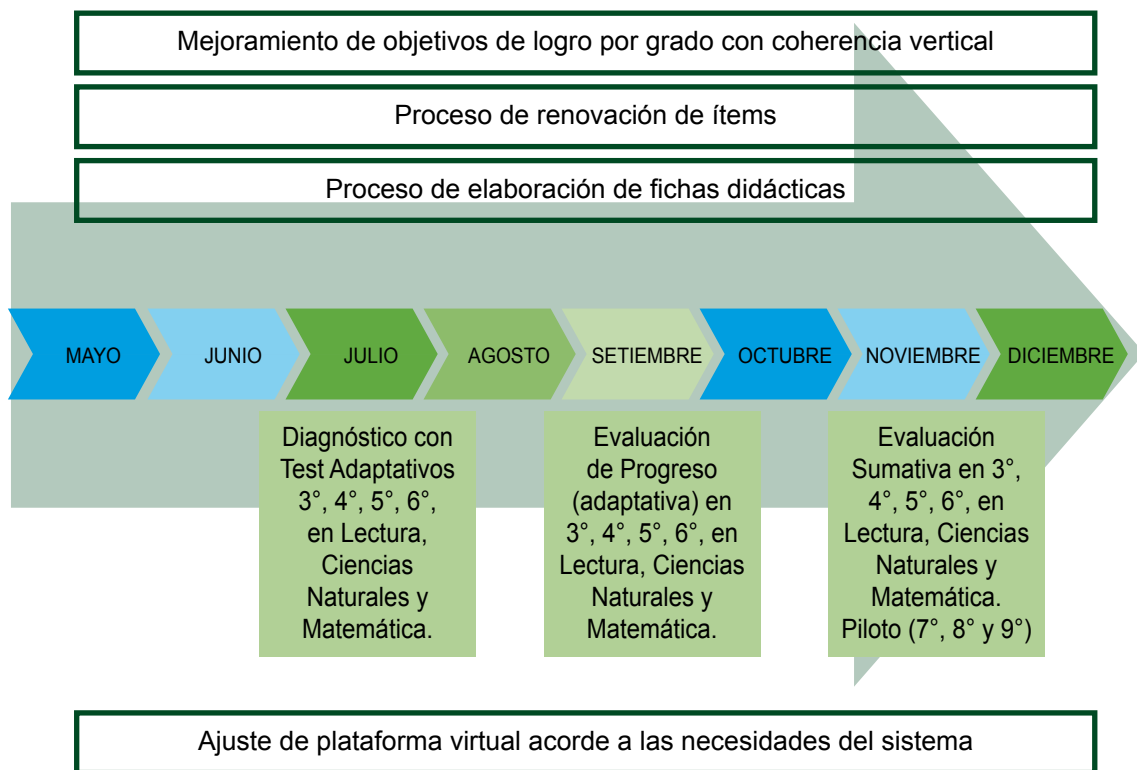
Actividades 2010



Actividades 2011



Actividades 2012 al 2022



Oficio
No. 09/10





Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Montevideo, 17 de agosto de 2010

Oficio No. 09/10

Sr. Presidente del
Consejo Directivo Central
Dr. José Seoane

El Consejo de Educación Inicial y Primaria se dirige al Consejo Directivo Central a fin de precisar los criterios de este Consejo respecto al tema salarial y al tratamiento en general de las asignaciones presupuestales del Rubro 0.

El asunto fue considerado el día 2 de agosto de 2010 por el Consejo Directivo Central, en presencia de delegados de los Consejos de Educación, oportunidad en la cual el Consejero Héctor Florit adelantó los lineamientos que sustenta este desconcentrado y que se desagregan a continuación:

- Aumento del salario real mediante la vía presupuestal y a través de un convenio que regule los eventuales acuerdos que surjan del Consejo de Salarios. En este sentido se valora como positivo el convenio que reguló los incrementos en el período 2005-2009, en tanto fórmula de consenso y que habilitó mejoras sustantivas de las retribuciones
En lo que hace a la relación docente–no docente, se aspira a la equiparación de las 20 hs. docentes con las 40 hs. no docentes del Grado C 1/3, sin descartar que la extensión del horario de los cargos no docentes es una alternativa en la mejora salarial a estudiar.
- Atención de inequidades o asimetrías que configuran situaciones objetivas y menoscaban la prestación del servicio.
 - Proporcionalidad horaria evitando que los cargos de más de 20 horas semanales tengan un salario muy inferior por hora. Esta desproporción desalienta el ejercicio en Tiempo Completo, PMC, Apoyo a Ceibal, Educación Especial, entre otros, afectando políticas educativas relevantes. Como un primer paso se propone que la Unidad Compensada Docente alcance a \$12.008, lo que implicaría un aumento del 13,30% para el Maestro de 1er. grado y un 10,77% para el de 7º. Grado.



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

- Salas de coordinación docente retribuidas en tanto condición necesaria para conformar equipos docentes proactivos y fortalecer los centros educativos, evitando simultáneamente la discontinuidad del tiempo lectivo para la realización de estas salas.
- Estímulos profesionales o salariales que complementen el aumento del salario real fundado más arriba y que atiendan políticas prioritarias.
 - Carrera Docente, evitando que la misma se asocie únicamente al cambio de grado por antigüedad. Se propone un sistema de avance en los grados basado en un criterio de selección que atienda lo preceptuado por la Ley 18.437, específicamente en lo referente a la evaluación del desempeño en el aula y al reconocimiento a los cursos de perfeccionamiento o posgrado, las publicaciones o investigaciones realizadas (art. 69 lit. D). A esos efectos se solicita una previsión anual equivalente al pasaje de grado del 10% de los cargos de docencia directa.
 - Promover la dedicación exclusiva exceptuando de los topes retributivos a quienes opten por este régimen de trabajo, según proyecto elaborado en la administración anterior.
 - Presentismo. La asiduidad del personal de la ANEP es un tema controvertido a la vez de ser una necesidad de la relación pedagógica. El incentivo del presentismo es irrelevante tanto por su monto (menos del 1% de la masa salarial) como por la periodicidad de su liquidación. Se propone un aumento sustantivo en lo primero y liquidarlo cada dos o tres meses.

Mtro. OSCAR GÓMEZ DA TRINDADE
Director General
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA



UN MODELO ALTERNATIVO DE EXTENSIÓN HORARIA



UN MODELO ALTERNATIVO DE EXTENSIÓN HORARIA

Sin descuidar la expansión del modelo de escuelas de Tiempo Completo, esta Administración apuesta a construir un modelo alternativo que complementando el Proyecto de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A,PR. EN.D.E.R.), se focalice en los sectores más vulnerables y en escuelas con capacidad ociosa por baja matrícula.

“Pensar un problema implica la construcción de un territorio nuevo, que no supone una mudanza física; un nuevo territorio habla de la creación de formas de intercambio abiertas a la multiplicidad. Pensar lo que adviene implica siempre pensarse, es decir repensarse”. (Duschatzky, Silvia.2010)

El propósito principal es diseñar e implementar una propuesta educativa potente que amplíe el tiempo pedagógico para que los niños logren aprendizajes significativos en las áreas de conocimiento, en los aspectos sociales y culturales.


Del mismo modo, una propuesta más flexible en el tiempo complementario favorece la asistencia y la retención de los niños en la escuela.

El principal problema no es la ausencia de innovación en las escuelas, sino la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua que no pueden ser cumplidos en los tiempos actuales.

Frente a la “proyectitis” debemos entre todos crear otros formatos de tiempo extendido alternativos a las Escuelas de Tiempo Completo.

Se piensa en una escuela con otra vitalidad donde se evite el agotamiento de “más de lo mismo”, se potencien los saberes de los docentes realizando talleres curriculares rotativos con los alumnos de todas las clases y se inserten profesores especiales.

Se busca desplazar la escena de la reproducción de prácticas que originan una permanencia en contra horario estéril. Se trata de lograr encontrar diferentes “puertas de



entrada” al conocimiento de los alumnos y una enseñanza desde el saber que tiene el docente y lo hace sentir profesional entusiasta de esa idoneidad adquirida por diferentes mecanismos de profundización.

Se debe superar la enorme paradoja : por un lado tenemos que darle más tiempo y espacio diferente a los niños y por otro instarlos a que concurran a las escuelas a cumplir con los mismos.

Para lograr una escuela con mayor tiempo pedagógico algunos colectivos docentes presentaron proyectos a partir de los cuales se construyó un formato probable de aplicar en escuelas con capacidad ociosa en un turno o con poblaciones reducidas.

En todos los proyectos se plantea un tiempo curricular de veinte horas en la mañana y el tiempo extendido en el horario de la tarde con profesores especiales, profesores de educación física y segundas lenguas.

Un formato de escuela de tiempo extendido debería contar con un maestro/a director/a de 40 horas, un maestro/a adscripto/a de 40 horas y tres o cuatro maestros que realizaran en el contraturno talleres por Áreas de conocimiento: Matemática, Lengua, Social y de la Naturaleza.

La exigencia de tener “ese eje vertebrador de maestros” no es caprichosa sino que responde a que la escuela tiene y debe estar en “manos de maestros” que son los que hacen los espacios y los tiempos educativos dada la formación pedagógica y didáctica del magisterio nacional.

ESQUEMA DE 1 GRUPO POR GRADO

	Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Taller A Ciencias Sociales	8					
Taller B Ciencias Naturales	a					
Taller C Lenguaje	12					
Taller D Matemáticas						

Carga Horaria	grados	Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
2 v. por semana Inglés	1 a 3	1	Inglés 4	Inglés 1	Inglés 4	Inglés 1	Inglés 4
3 v. por semana Inglés	4 a 6	2	Inglés 5	Inglés 2	Inglés 5	Inglés 2	Inglés 5
		3	Inglés 6	Inglés 3	Inglés 6	Inglés 3	Inglés 6
2 v. por semana T. Lenguaje	4 a 6	1	Taller A 5	Taller C 5	Taller A 5	Taller C 5	Taller A 5
2 v. por semana T. de Matem.	4 a 6	2	Taller A 6	Taller C 6	Taller A 6	Taller C 6	Taller A 6
		3	Taller A 4	Taller C 4	Taller A 4	Taller C 4	Taller A 4
3 v. por semana T.de C. Nat.	4 a 6	1	Taller B 6	Taller D 6	Taller B 6	Taller D 6	Taller B 6
3 v. por semana T.de C. Soc.	4 a 6	2	Taller B 4	Taller D 4	Taller B 4	Taller D 4	Taller B 4
		3	Taller B 5	Taller D 5	Taller B 5	Taller D 5	Taller B 5
3 v. por semana E. Física	1 a 3	1	Ed. Física 1	Ed. Física 6	Ed. Física 1	Ed. Física 6	Ed. Física 1
2 v. por semana E. Física	4 a 6	2	Ed. Física 2	Ed. Física 4	Ed. Física 2	Ed. Física 4	Ed. Física 2
		3	Ed. Física 3	Ed. Física 5	Ed. Física 3	Ed. Física 5	Ed. Física 3
3 v. por semana T. Lenguaje	1 a 3	1	Taller C 2	Taller A 2	Taller C 2	Taller A 2	Taller C 2
3 v. por semana T. de Matem.	1 a 3	2	Taller C 3	Taller A 3	Taller C 3	Taller A 3	Taller C 3
		3	Taller C 1	Taller A 1	Taller C 1	Taller A 1	Taller C 1
2 v. por semana T. C. Nat	1 a 3	1	Taller D 3	Taller B 3	Taller D 3	Taller B 3	Taller D 3
2 v. por semana T.de C. Soc.	1 a 3	2	Taller D 1	Taller B 1	Taller D 1	Taller B 1	Taller D 1
		3	Taller D 2	Taller B 2	Taller D 2	Taller B 2	Taller D 2

RECURSOS HUMANOS

- 1 Profesor de Inglés 15 horas
- 1 Profesor de E. Física .. 15 horas
- 4 Maestros talleristas ext. 20 horas
- 1 Director ext. 20 horas
- 6 Maestros regulares 20 horas





Compañeras Maestras, Compañeros Maestros, Miembros de Comisiones de Fomento, Miembros de los Consejos de Participación, Autoridades Departamentales y Autoridades Nacionales; Comunidad toda:

El Consejo de Educación Inicial y Primaria inicia con esta publicación una serie de libros destinados a dar a conocer las iniciativas de los maestros, de los colectivos sociales, con los propósitos de que se pueda ejercer el control social y ciudadano sobre las acciones efectuadas por este desconcentrado, a la vez que permitir la libre expresión de todos los involucrados en todas la temáticas educativas.-

En esta primera entrega abordamos las Líneas Estratégicas en Políticas Educativas para el próximo quinquenio.-

*Estos tiempos requieren de la participación crítica y de la cooperación para descifrar consensos en educación que habiliten una profundización de la democracia. Sí la educación no es tema de toda la sociedad, al decir del Maestro José Pedro Varela, **ambas languidecen.***

“En todo debate educativo no nos faltarán detractores, pero nos quedará siempre como balance fundamental el provecho que los niños extraigan de las distintas medidas que se vienen tomando.” Miguel Soler.

Montevideo, 31 de agosto de 2010.

Mtro. Oscar Gómez Da Trindade
Director General
Consejo de Educación Inicial y Primaria

